

LUCIANE HAGEMEYER

**RAZÃO COMUNICATIVA E IMAGINAÇÃO CRIADORA:
ELOS ENTRE ALEGORIAS E PRÁTICAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de mestre em Estu-
dos Literários, Curso de pós-graduação em Le-
tras, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Paulo C. Venturelli

CURITIBA

2007




Dr. Paulo Cezar Venturelli

Dr.^a Marcella Lopes Guimarães

Dr.^a Liana de Camargo Leão

Luciane Hagemeyer



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS


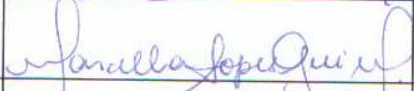

PARECER

Defesa de dissertação da mestrandia LUCIANE HAGEMMEYER para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

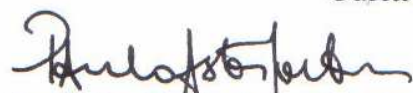
Os abaixo assinados PAULO CEZAR VENTURELLI, MARCELLA LOPES GUIMARÃES e LIANA DE CAMARGO LEÃO argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“RAZÃO COMUNICATIVA E IMAGINAÇÃO CRIADORA: ELOS ENTRE ALEGORIAS E PRÁTICAS DE LEITURA”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
PAULO CEZAR VENTURELLI		aprovada
MARCELLA LOPES GUIMARÃES		Aprovada
LIANA DE CAMARGO LEÃO		aprovada

Curitiba, 12 de junho de 2007 .



Prof. Dr. Paulo Astor Soethe
Coordenador

DEDICATÓRIA

Para ser amado por aquilo que se é e onde quer que se esteja, Dolores.
Para erguer a qualquer lugar que se imagina não poder alcançar, Osmar.

Para transformar sonhos em realidade, Ernesto.

Para ensinar a amar extensa e profundamente, Fernando e Ricardo.

Para ser “irmão”, certamente, Rafa.

Para ser “irmã”, carinhosamente, Neusa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por tudo.

Aos meus filhos, Ricardo e Fernando, homenzinhos que são a emoção, imaginação e razão de minha vida.

Ao meu marido, Ernesto, pelo apoio afetivo, efetivo e incondicional.

Ao Professor Dr. Paulo C. Venturelli, meu orientador, um agradecimento especial por ter norteado meu trabalho de forma sábia, carinhosa e ao mesmo tempo firme, sem jamais cercear a pulsão criadora, fazendo com que eu voltasse com tranquilidade e disposição ao texto.

À Regina e Paula pela leitura interrogativa de meu pré-projeto.

À Regina, pela amizade, atenção e pronta disposição em ouvir minhas idéias, incentivando cada passo desta caminhada.

Às amigas de todas as horas e das horas todas: Neusa, Márcia, Cynthia e Elô.

A todos os meus colegas do curso de mestrado: Eliege, Sandrini, Júlio, Juca, Otto, Patrícia, Susan, Hugo, Gisele, Fernando K., Fernando G., Ralph e Lielson pelo aprendizado, companheirismo e amizade.

Ao Colégio Medianeira que me formou no ser, pensar e agir.

À Libera e à Cláudia, por toda ajuda e apoio.

À Silvana, pelo olhar carinhoso e sempre compreensivo.

Ao Nilton Cezar, pelos livros que sempre chegaram em boa hora.

À Rosane, pelo carinho e cumplicidade.

Ao Anderson pela prontidão e simpatia.

A todos os meus alunos que incentivaram e continuam me incentivando a explorar novos caminhos para o aprendizado.

A todas as pessoas que, de alguma forma participaram desta produção: família, amigos, companheiros de indagações e entusiastas pela

causa da leitura.

E a Deus, que está presente em todas as situações e em todas estas pessoas.

*Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro.
Os outros são extensões do seu corpo.
O microscópio, o telescópio, são extensões da vista; o telefone é a extensão da voz;
Temos o arado e a espada, extensões do braço.
Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação.*

*Jorge Luís Borges,
"O livro", conferência pronunciada na Universidade de Belgrano,
Buenos Aires, em 24 de maio de 1978.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. INTERESSE PELO TEMA	1
2. COMO SURTIU A PESQUISA	3
3. AS PRIMEIRAS CONSTATAÇÕES	4
4. SITUANDO O PROBLEMA	5
4.1. O contexto social	6
4.2. A formação do leitor literário	9
4.3. Aprofundando: a leitura do literário no contexto escolar	13
4.4. A pesquisa	16
4.5. Os objetivos	17
5. O CAMINHO TEÓRICO	20

CAPÍTULO I

1. 1. DO AUTOR	23
1.2. DA OBRA	25
1.2.1. Considerando o enredo e as personagens	26
1.2.2. O gênero	28
1.2.3. O cenário	30

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DE “SABEDORIA”	33
2.1. A AVENTURA TEM INÍCIO	35
2.2. DICIONÓPOLIS, A CIDADE DAS PALAVRAS	41
2.3. UM REINO DIVIDIDO	45
2.4. TUDO DEPENDE DE COMO VOCÊ VÊ AS COISAS	49
2.4.1. A Floresta da Visão	49

2.4.2. <i>O Vale Silencioso</i>	54
2.4.3. <i>A Ilha das Conclusões Apressadas</i>	57
2.5. <i>O REINO DA LÓGICA</i>	60
2.6. <i>VENCENDO AS “MONTANHAS DA IGNORÂNCIA”</i>	64
2.6.1. <i>O Pássaro Pica- palavras</i>	65
2.6.2. <i>O Terrível Trívium e o modelo da fábrica</i>	69
2.6.3. <i>O Demônio da Insinceridade: Nem tudo é o que parece ser</i>	71
2.6.4. <i>O Gigante Gelatinoso e o processo de acomodação</i>	72
2.6.5. <i>O Coletor de Sentos e Sentidos e a passividade como atitude</i>	73
2.7. <i>“RIMA” E “RAZÃO” AO ALCANCE DAS MÃOS</i>	75
2.7.1. <i>A Princesa da Razão Pura</i>	75
2.7.2. <i>A Princesa da Doce Rima</i>	77
2.7.3. <i>A Descida</i>	79
2.8. <i>A ÚLTIMA LIÇÃO</i>	82

CAPÍTULO III

<i>CRIANÇA E LEITURA: MEDIANDO REINOS</i>	84
3.1. <i>LER PARA APRENDER OU APRENDER A LER</i>	86
3.2. <i>PROCEDIMENTOS: NO CAMINHO DE MILO</i>	89
3.2.1 <i>Demonstração: Rumando para “Sabedoria”</i>	90
3.3. <i>TUDO DEPENDE DE COMO VOCÊ LÊ AS COISAS</i>	94
3.3.1. <i>Uma cabine fantástica</i>	95
3.4. <i>CONEXÕES E MEMÓRIAS</i>	100
3.4.1. <i>A Sacola de Presentes e a Caixa de Memórias</i>	101
3.5. <i>DAQUI PARA O INFINITO</i>	110
3.6. <i>FUGINDO DAS “CONCLUSÕES APRESSADAS”</i>	115
3.6.1. <i>Para o Mar do Conhecimento: Um mergulho inevitável</i>	116

<i>3.6.2. O Dodecaedro Mostra o Caminho</i>	<i>118</i>
<i>3.6.3. O Telescópio de Alex.....</i>	<i>120</i>
<i>3.6.4. Algumas Recomendações</i>	<i>127</i>
<i>3.7. UMA SINFONIA COLORIDA</i>	<i>129</i>
<i>3.7.1. A atividade tal como foi pensada</i>	<i>130</i>
<i>3.7.2. Cabines fantásticas para todos.....</i>	<i>134</i>
<i>3.7.2. Algumas limitações.....</i>	<i>136</i>
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	<i>137</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>140</i>

RESUMO

O presente trabalho procura avaliar como os elementos fantásticos da literatura infantil (fantasia moderna) apresentam-se vinculados ao exercício da razão comunicativa e da imaginação criadora. Do ponto de vista teórico procura-se compreender o contexto sócio-cultural e escolar atual e sua ressonância nas construções imaginárias da infância. Neste esforço de compreensão da realidade, propomos uma tentativa de intervenção a partir da análise da trajetória do protagonista da obra *Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas* (*The Phantom Tollbooth*) de Norton Juster (Companhia das Letras, 1999). Na primeira parte da pesquisa acompanhamos Milo, personagem central da obra de Juster, que embarca numa viagem ao “Reino da Sabedoria”, com o objetivo de resgatar do exílio duas princesas: a “Rima” e a “Razão”. Neste cotejo, pretendemos destacar os aspectos intratextuais e alegóricos da literatura ambientada em lugares fictícios, com a intenção de identificar elementos que confirmem nossa hipótese de que os temas que ela aborda promovem convergências significativas entre o uso da razão comunicativa, do conhecimento da língua e da apreciação estética, desenvolvendo a imaginação criadora e resgatando suas conexões e relações de simultaneidade. Julgando, contudo, que apenas este conjunto de fundamentos não refletirá isoladamente as mudanças necessárias para garantir uma ação coerente, na segunda parte da pesquisa procuraremos enfatizar os dados empíricos referentes às implicações que estas hipóteses sugerem. Desse modo, do ponto de vista metodológico, analisaremos algumas formas de aplicação do conhecimento produzido nas práticas cotidianas, procurando apontar caminhos para que a literatura seja concebida na Escola como um exercício de cognição estética e como forma de dinamizar acervos pessoais.

ABSTRACT

The present dissertation aims at evaluating how fantastic elements of children's fiction (modern fantasy) show links to the exercise of communicative reasoning and creative imagination. From the theoretical point of view, it is necessary to comprehend the socio-cultural and school contexts and their resonance on the imaginary constructions of childhood. In this effort for understanding of reality, an attempt of intervention from the analysis of the course of the protagonist of *Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas* (The Phantom Tollbooth) by Norton Juster (Companhia das Letras, 1999) is proposed. In the first part of the research, we follow Milo, central character in Juster's work, who embarks on a voyage to the "Kingdom of Wisdom", with the objective of rescuing, from exile, two princesses: "Rhyme" and "Reason". In such confrontation, we intend to highlight the aspects within the text and the allegoric ones, from literature placed in fictitious settings, aiming at identifying elements which confirm our hypothesis, which is that, the themes such literature touches do promote significant convergence between the use of communicative reasoning, language awareness and aesthetic appreciation, thus developing creative imagination and bringing back its connections and relations of simultaneity. Coming to the conclusion, however, that the mere analysis of such fundamentals will not reflect alone on the necessary changes to ensure a coherent interference, on the second part of the research, we tried to emphasize on the empiric data related to the implications that such hypotheses suggest. This way, from the methodological perspective, we will analyse some ways of application of knowledge produced on day-by-day practices, in order to show directions for literature to be acknowledged at school as an exercise of aesthetic cognition and a way of using personal backgrounds.

INTRODUÇÃO

1. INTERESSE PELO TEMA

O interesse pelo tema da formação do leitor literário foi se delineando e ampliando através de um longo percurso profissional e acadêmico como professora de Língua Portuguesa. No ano de 2001, ao desenvolver o projeto pedagógico de Línguas e Artes de 1a. a 4a. série de uma escola particular de Curitiba, a necessidade de pesquisa e aprofundamento dentro desta área tornou-se premente.

Dentro da instituição, o contexto sempre nos levou a refletir teoricamente sobre diversas questões relativas à aprendizagem e às teorias do conhecimento, em vários seminários e reuniões pedagógicas, o que fomentou a escrita e a estruturação de um projeto específico para cada área. Em nosso projeto de Línguas e Artes definimos um eixo norteador para o trabalho na área¹. A escolha deste eixo derivou de estudos e análises referentes à conjuntura atual, política, econômica e cultural, e de como esta se refletia no contexto de sala de aula. Resultou ainda, de uma fundamentação epistemológica² no nível geral e específico, que em nosso caso, seria o trato com a linguagem, a língua materna, a língua estrangeira e a literatura.

Para que fosse possível tornar a prática da leitura de textos literários uma prioridade, optou-se pela exclusão do livro didático. Criou-se assim uma estrutura temática que, na época, enfocava a leitura de textos de tradição oral e o estudo dos contextos de origem destas produções. Este olhar sobre a literatura em sua dimensão cultural e histórica visava proporcionar aos alunos a formação de um determinado repertório de leituras que poderiam ser reali-

¹ Eixo Temático do Projeto de Línguas e Artes: “o processo de interação, construção e reconstrução das diferentes linguagens na interlocução entre os sujeitos históricos e sociais”.

² Tal fundamentação leva em consideração uma concepção epistemológica fundamentada na dialética da complexidade e na raiz transdisciplinar do conhecimento. Autores lidos: Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Gustavo Mariotti, Pedro Demo.

zadas através de textos curtos, tais como contos de fada, contos folclóricos (ou populares) mitos e lendas.

Apesar do bem-intencionado enfoque dado à formação deste tipo de repertório, a disposição das crianças pela leitura literária não sofria alterações muito significativas. Uma das possíveis causas derivava do fato de que as aulas estavam quase que circunscritas ao contato exclusivo com estes gêneros textuais, cuja escolha não era determinada pelos alunos. Outra causa que hoje nos parece mais evidente referia-se à metodologia aplicada ao estudo dos textos, que permanecia semelhante às abordagens usuais contidas nos manuais didáticos, ou seja, o ensino da leitura ainda se apresentava vinculado à idéia de um conteúdo a ser trabalhado.

Nos anos seguintes, buscou-se obter um conhecimento mais aprofundado sobre quais seriam os aspectos que estariam interferindo na prática de formação de leitores. Seria o contexto atual? Que caminhos neste contexto melhor oportunizariam um enriquecimento da memória de imaginação e a formação de repertório ficcional? Seria uma questão metodológica? A seleção de textos? Que subsídios seriam necessários para auxiliar nossos alunos a conquistarem a autonomia e a disposição em relação ao ato de ler? Estes questionamentos animaram-nos a elaborar o pré-projeto de dissertação.

2. COMO SURTIU A PESQUISA

No decorrer da pesquisa partiu-se de uma reflexão mais aprofundada a respeito da cultura infantil no contexto social atual (STEIMBERG; KINCHELOE, 2001), analisando seus reflexos na construção destas subjetividades (JOBIM e SOUZA, 2005). Em seguida, as investigações buscaram enfocar práticas metodológicas de leitura e de escrita que pudessem estar fundamentadas na procura por estabelecer conexões sensoriais mais significativas entre leitura, imagens, sons, sensações tácteis e auditivas.

Como afirmamos, nossa primeira proposta tinha como foco o ensino da leitura e da escrita a partir do estudo da literatura de tradição oral. Com o passar do tempo, no entanto, passamos a observar que as crianças revelavam interesse por histórias cujos cenários podiam ser mapeados, tais como florestas, espaços de gelo, oceanos, montanhas, desertos e ilhas (espaços de alta carga simbólica) e outras paisagens imaginárias presentes em alguns clássicos da literatura infantil, como *O Mágico de Oz*, *Alice no País das Maravilhas* e *Peter Pan*. A partir dessa abordagem, pretendia-se demonstrar que os lugares imaginários (ou simbólicos) constituíam-se em um ponto de partida interessante para desencadear, além do desenvolvimento de um pensamento mais criativo, processos de reflexão intercultural.

Estes estudos nos levaram a destacar o potencial híbrido que os cronotopos (BAKHTIN, 1992) dos lugares imaginários - em seu sentido plástico, literário e reflexivo - ocupariam na formação da subjetividade infantil e que, devido a sua grande ressonância nas construções imaginárias da infância, poderiam predispor os alunos a desenvolver um maior interesse com relação à prática da leitura. Assim, levando em consideração os elementos que vinham fazendo parte de nossa proposta, partimos para um levantamento dos títulos que abordavam a temática das viagens fantásticas e que poderiam ser indicados aos alunos.

3. AS PRIMEIRAS CONSTATAÇÕES

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto, nos humaniza.

Antonio Candido, 1995.

A partir do momento em que a formação de leitores permanentes transformou-se em fator de prioridade máxima em nossas aulas, passamos a dedicar um tempo maior destes períodos à prática da leitura efetiva de obras completas. Ao tentar ensinar nossos alunos a serem melhores leitores, estávamos fazendo com que se tornassem mais reflexivos e desenvolvessem maior autonomia para a solução de problemas. Isto significava que precisávamos nos preocupar também com a estimulação das habilidades de pensamento. Assim, os ajustes sobre o foco da pesquisa começaram a acontecer.

Ao travar contato com diversas obras que tratavam do tema “viagens fantásticas”, observou-se que uma delas poderia ser lida como uma alegoria sobre a realidade presente e que era capaz de metaforizar uma série de questões sobre o contexto social e escolar, que já vinham sendo abordadas na etapa do pré-projeto e do projeto de dissertação. Era justamente o caso do livro *Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas*, de Norton Juster (Companhia das Letras, 1999), que além de apresentar um cenário imaginário trazia o encaixe perfeito para uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento do uso da razão e da imaginação.

Desse modo, optamos pela inserção da análise da obra na pesquisa, fato que acabou não apenas por nos fazer reconsiderar a importância da leitura alegórica ao desenvolver o pensamento analógico, como nos possibilitou demonstrar sua relevância no contexto atual, exercitando esta premissa na prática.

4. SITUANDO O PROBLEMA

Embora a mídia não seja a única força a promover a reprodução social e cultural, é possível que ela seja a mais poderosa. Aronowitz³ aponta para estudos que sugerem uma tendência crescente entre os estudantes para ver as coisas de maneira literal e não conceitual; estes estudos também têm apontado para a crescente incapacidade dos estudantes de pensar dialeticamente, ver as coisas em um contexto mais amplo ou estabelecer relações entre objetos ou eventos aparentemente não relacionados. Ele e outros autores também se queixam do fato dos estudantes estarem amarrados à 'factualidade' do mundo, e parecerem ter dificuldade de utilizar conceitos que poderiam controverter as aparências.

Henry Giroux, 1997, p.119.

Os motivos presentes na assertiva acima nos levam a considerá-la como uma constatação inquietante, uma vez que o contexto atual impinge grandes e crescentes responsabilidades aos educadores. Na atualidade a subjetividade infantil vem se construindo a partir das imagens simbólicas, dos valores e das regras de comportamento presentes nos diversos espaços de aprendizagem a que a criança tem tido acesso. Assim, aquilo que vem formando sua subjetividade ainda está sendo engendrado e se tornará parte de um conhecimento futuro. Os estímulos provenientes de programas televisivos, dos jogos de computador, das práticas escolares, virão a fazer parte, sem dúvida, da experiência acumulada e da visão de mundo que cada criança irá desenvolver como membro de uma determinada comunidade. Estas interferências formarão diferenciados conjuntos de valores, costumes e modos de pensar.

Viemos observando que a subjetividade de nossos alunos constitui-se cada vez mais a partir de um imaginário e de uma iconografia construída pela indústria cultural. Este "capital cultural refere-se aos atributos cognitivos, lin-

³ ARANOWITZ, Mass Culture, p.770. Apud GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*, 1997, p.119.

güísticos e dispositivos que os diferentes estudantes trazem às escolas” (GIROUX, 1997, p.83). Estas subjetividades vêm sendo assim atravessadas por discursos nos quais os conhecimentos e comportamentos que as crianças herdaram acabam por exercer grande controle sobre seus pensamentos, suas imagens simbólicas, seus valores e suas regras de comportamento e de conduta, ainda que inconscientemente.

4.1. O contexto social

Tanto a televisão, como os recursos das novas tecnologias de informação da "sociedade informática"⁴, presentes praticamente em todos os processos da vida social, ampliaram as possibilidades de leitura e ao mesmo tempo criaram novas estruturas de pensamento, mais aceleradas, que modificaram os modos de aprender. A explosão de novas redes das telecomunicações e emergência do ciberespaço, de alcance trans-territorial, deram origem assim, a uma concepção de conhecimento como uma nova forma de representação e percepção da realidade. Todo este movimento colaborou, sem dúvida, para colocar progressivamente o pensamento cartesiano-linear em xeque.

Pensando num contexto social amplo, as maneiras como se recebem as informações e se percebem as formas de entretenimento variam de pessoa para pessoa, dependendo de seus meios sociais. Há casos de crianças mais favorecidas que recebem estímulos de várias naturezas, em que a televisão e o computador afiguram-se como mais uma fonte de entretenimento e de informações. Mas isto não significa que estas crianças sejam mais inteligentes a ponto de compreender estes sistemas culturais de uma maneira mais crítica e sim, que tenham tido maiores oportunidades de interação com outras linguagens. De fato, o contato com o mundo é facilitado pelas novas formas de comunicação. Por outro lado, sua contribuição no contexto atual dependerá sempre do uso que delas for feito.

Embora no processo das mídias de massa (televisão, rádio), a recepção do espectador seja um tanto mais passiva que no processo mais interativo da mídia digital (Internet, jogos), numa breve observação nota-se que as leituras provenientes destes canais se configuram quase sempre de forma semelhante. A criança vive sob uma excessiva exposição à televisão e aos jogos de computador e recebe informações do mundo adulto na TV e na Internet.

Enquanto tradicionalmente as pessoas eram “educadas” através de tradições populares, livros e as instituições da família, Escola ou Igreja, hoje a cultura de mídia tem tomado um grande espaço neste sentido. Uma vez que as imagens têm sido forte presença em nosso contexto, interferem na imaginação das crianças, que muitas vezes as recebem prontas ou fragmentadas, ou seja, descoladas de seu contexto cultural ou manipuladas enquanto produto comercial. As práticas que circulam nesses meios, criam o que aqui chamaremos de uma “pedagogia do prazer”⁵. Corriqueiramente estas práticas acabam por se transformar em meros produtos de consumo e informação passiva, ao passo que, dependendo de seu uso, poderiam ser compreendidas como parte dos vários aspectos que constituem e se complementam às diversas manifestações culturais.

Nesta perspectiva, a criança passa a não mais depender exclusivamente das informações que antes eram obtidas por meio da família, da escola e do livro, elementos que perderam o *status* de detentores do saber. Para Neil Postman (1999), esta seria uma das causas que estão levando ao desaparecimento da infância. Considerando que estamos vivendo uma época em que a sociedade supervaloriza a imagem e expande o individualismo, a criança tem se visto em meio a um mundo de informações fragmentadas dadas como

⁴ O conceito "sociedade informática" aqui utilizado é o de Adam Schaff, entendido como interação que envolve o conhecimento social acumulado não apenas nas diversas esferas sociais, mas também nas diferentes formas de produção destas esferas. In: CITELLI, A. *Outras linguagens na escola*, 1999.

⁵ Segundo Steimberg & Kincheloe, “a cultura infantil, é a princípio, a pedagogia do prazer [...] devem ser criadas estratégias de resistência que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo”. STEIMBERG, S. *Cultura infantil: A construção corporativa da infância*, 2001, p.16.

válidas para explicar totalidades e estes são fatores que muitas vezes contribuem para a repressão de algumas de suas capacidades. Diante da modernização dos meios a que hoje se tem acesso, instrumentalmente a criança vem ganhando autonomia, mas suas capacidades comunicativas e investigativas vêm sendo abreviadas, uma vez que:

Pouco a pouco a razão instrumental, embutida na esfera sistêmica e baseada no sujeito monológico confrontado com um mundo de coisas a serem conhecidas e manipuladas, passou a predominar sobre a razão comunicativa, embutida no mundo vivido e baseada no modelo do entendimento mútuo. O predomínio da razão subjetiva é assim o produto de um processo histórico de usurpação⁶, de um *putsch*⁷ da parte contra o todo, de uma razão limitada ao aspecto cognitivo-instrumental contra uma razão mais rica, que inclui esse aspecto, mas o transcende (ROUANET, 1987, p. 179).

Todavia, partimos de uma concepção de infância que compreende a criança como sujeito de seu discurso, capaz de questionar e construir a representação da realidade da qual faz parte por meio da linguagem. Pensamos ser possível que a criança, mesmo sendo transformada pela realidade, seja também capaz de transformá-la. Conforme afirma Solange Jobim e Souza, “sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais” (2005, p.24).

Desse modo, quando o discurso das crianças revela noções cristalizadas de passividade e aceitação sobre o mundo que as cerca, provavelmente seja porque estamos deixando de oferecer-lhes oportunidades mais significativas para que possam lidar judiciosamente com o conjunto de meios de que dispõem nos dias atuais. A fim de que obtenham maiores recursos e benefícios diante desta crescente tecnologia a que têm tido acesso, nossa hipótese é a de que *a concepção de trabalho com a leitura do texto literário deve se*

⁶ Habermas, *Der Philosophische Diskurs*, p.367. Apud ROUANET, S. *As razões do Iluminismo*, 1987, p.179.

⁷ Golpe.

apresentar vinculada ao exercício da razão comunicativa e da imaginação criadora.

4.2. A formação do leitor literário

A linguagem precisa de sujeitos constituídos, de reconhecimentos na interação entre eles, para que a palavra tenha valor.

YUNES, 2002, p.165.

Não é nenhuma novidade que a leitura, principalmente do texto literário, possui um caráter político, cognitivo, estético e dialógico. Há cem anos, Monteiro Lobato já dizia que um país seria “feito de homens e livros”. Muito tempo depois Ziraldo, em seu livro *O Pensamento Vivo do Menino Maluquinho*, afirmava que ler seria “mais importante do que estudar” e que a escola dos sonhos do Menino Maluquinho primeiro o ensinaria a ler e depois o ensinaria a gostar de ler⁸. Uma citação de Péguy, escritor francês (1873-1914), encontrada há muitos anos infelizmente sem o registro da referência, assim assegurava: “ensinar a ler será o único objetivo de um ensino bem compreendido, se o leitor souber realmente ler, tudo estará a salvo”.

Acreditamos, porém, que na prática, esta seja uma questão controversa devido a uma série de fatores. Afinal, a Escola ensina ou não ensina a ler⁹? Mas a ler o quê e como? E que tipo de leitores forma?

Pesquisas realizadas por Lajolo e Zilberman (1996) demonstram que a imagem que fazemos dos leitores no Brasil construiu-se de forma negativa e estereotipada ao longo do processo de colonização. Portanto, nem sempre esta imagem corresponde às reais condições de leitura existentes no país.

⁸ ZIRALDO. O pensamento vivo do menino maluquinho, 1997, p.34, 69.

⁹ De acordo com a pesquisa *Retratos de leitura no Brasil*, realizada no ano de 2001, conforme a escolaridade, 35% das pessoas que não apreciam a leitura possuem escolaridade entre 1ª a 4ª séries; 31% possuem escolaridade entre 5ª e 8ª séries; 21% têm ensino médio e 8% têm nível superior. Nota-se, portanto, que o nível de escolaridade interfere no nível de apreciação da prática da leitura. In: ZAPONNE, M. *Práticas da leitura na escola*, 2001, p.141.

Todavia, é necessário pensar nas situações em que se efetiva a leitura do literário na Escola. Para esta questão, julgamos que seja necessário considerar algumas variáveis: o tipo de leitor que temos em mente, as condições sócio-econômicas que interferem na formação deste leitor e as formas como os impressos voltados ao público infantil são difundidos e colocados em circulação.

Em primeiro lugar, é preciso que saibamos explicitar o tipo de “leitor” a que estamos nos referindo. Se levarmos em consideração a cultura em que vivemos e as experiências pessoais de cada criança, como formulamos a imagem de um “leitor proficiente”, principalmente em literatura? Embora não exista um ideal de personalidade humana, se pensarmos no leitor que vive a infância nos tempos de hoje, consideramos que seja alguém que tenha sido estimulado a gostar de ler pela família ou pela influência de alguns professores e esteja integrado à sociedade alfabetizada. Esse leitor não está necessariamente inserido numa classe social definida, principalmente porque nos dias de hoje, pessoas de várias camadas sociais podem ter acesso à leitura (se não pela compra, ao menos pelo empréstimo de livros).

A imagem que fazemos deste leitor é ainda a de alguém que considera a leitura uma atividade empolgante, capaz de desafiá-lo intelectualmente e de sensibilizá-lo esteticamente. Portanto, sua relação com o conhecimento é saudável e afetiva.

No entanto, existiria aquela varinha de condão que transforma todas as crianças nestes leitores “ideais”, ou “proficientes” com os quais sonhamos? Apesar de estarmos aqui generalizando, em primeiro lugar há que se considerar que existem crianças que não possuem famílias leitoras. Existem aquelas que não podem comprar livros e que não os recebem de presente. Existem aquelas que não possuem subsídios suficientes para optar pela leitura, fato que vem relativizar a questão do “gosto”. Não podemos esquecer, porém, de que existem aquelas crianças que preferem não ler simplesmente.

Em segundo lugar, existem aqueles educadores que desconhecem a natureza da leitura e embora demonstrem preocupação com o assunto, não sabem como favorecer as condições para o desenvolvimento do leitor. Kleiman (1993, p.7) afirma que “as concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e suas práticas de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores, utilizados porque são os únicos enfoques disponíveis”.

Em terceiro lugar, há educadores que simplesmente não apresentam seus alunos aos livros¹⁰ (a não ser ao didático, um gênero à parte). Em alguns casos observa-se ainda a existência de uma postura tecnicista em relação à leitura, derivada de uma concepção estruturalista de linguagem. Nela, o significado do texto precisa ser recuperado pelo leitor, transformando-o em algo materialmente visível. Esta tendência é explicada por Perrotti:

[...] os especialistas forjam uma série de atividades ao redor da leitura; dramatização, jogos, brincadeiras, representações plásticas e musicais dos conteúdos dos livros ou a partir deles. Busca-se com isso a criação de um clima prazeroso exterior ao livro, acreditando-se que tal clima transferir-se-á automaticamente para o interior da obra. De tal relação prazerosa brotará o desejo de repetição do ato da leitura. Em decorrência o leitor estará criado (PERROTTI, 1999, p.135).

Portanto, ao levarmos todos estes fatores em consideração, entendemos que para que se crie qualquer movimento em direção à prática da leitura do texto literário é necessário haver, ainda que minimamente, um ambiente de predisposição para que a criança aprenda não apenas a *ler*, mas antes de tudo, a *ser* leitora.

¹⁰ Pesquisas recentes demonstram que “mesmo afirmando a importância da leitura e da importância de seu papel, o professor não sabe descrever de forma clara como conduz o trabalho que realiza com leitura. Deduz-se, portanto, que não estão suficientemente claras, para o professor, as diretrizes, a(s) metodologia(s) que podem nortear as atividades de leitura em sala de aula. Assim, pode-se dizer que o professor não consegue perceber as dificuldades teóricas ou metodológicas do trabalho de leitura que desenvolve” ZAPONNE, M. *Práticas de leitura em sala de aula*, 2001, p.116.

4.3. Aprofundando: a leitura do literário no contexto escolar

Temos assistido ao desencadear de um processo crescente de "semiformação" cultural – uma espécie de aporte da indústria convertido em alienação constatado por Adorno, que afirmava: "apesar de toda ilustração e toda informação que se difunde, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual" (ADORNO, 1996, p.94). Mas o que, então, a Escola pode realmente fazer nestes tempos de profundas transformações? O que pode realmente significar? Como pode ajudar a organizar todo este conhecimento trazido de forma acelerada?

Embora o capital cultural distribuído pela sociedade hoje tenha sido direta e indiretamente definido pela sociedade dominante como socialmente legítimo, concentrar-se na contradição entre o uso e o potencial das culturas visual e escrita em nosso contexto representa uma maneira viável de analisar o relacionamento de ambas. De acordo com Giroux (1997), se isto não for feito, seremos vítimas ou de um fatalismo ou de uma utopia tecnológica.

Como o ser humano forma progressivamente sua consciência e subjetividade através das relações que estabelece com seu meio social, a educação desempenha um enorme papel ao intervir na formação da subjetividade de cada ser que educa e no seu processo de transformação. Torna-se assim fundamental entender a infância “como um processo de maturação das potencialidades que cada ser traz consigo e que o meio familiar, social e cultural auxilia a eclodir e a se transformar em realidade” (COELHO, 2000, p.150).

Observa-se que a Escola continua lidando superficialmente com os novos conhecimentos que aí estão postos, porque não tem fornecido subsídios suficientes para que a criança possa maturar esta possibilidade de estabelecer uma análise mais crítica da realidade. Para isso, acreditamos que um ponto fundamental seja compreender a questão da leitura, principalmente do texto literário, não apenas como a construção de um conhecimento, mas como a montagem de um dispositivo de reflexão extremamente complexo. Nes-

ta linha de pensamento, há um posicionamento semelhante encontrado nas palavras de Rildo Cosson:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar, porque falta um objeto de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2006, p.23).

A concepção de leitura que perpassa este contato com o texto literário— como temos observado — compreende-o como parte da matéria didática. Grande parte de sua leitura objetiva a recuperação de informações. Além disso, estes textos são muitas vezes fatiados e descolados de seu contexto de produção. Como excertos ou resumos em formato “fast-food”, são facilmente encontrados nos manuais de ensino (livros didáticos ou apostilas). As leituras dos livros literários parecem ocupar sempre um segundo plano e muitas vezes são encaradas como *complemento* da matéria pedagógica¹¹. São poucos os casos em que a leitura do livro literário em si é o *fundamento* do trabalho, ou seja, a base de uma experiência cognitiva, estética, social e democrática que subsidia a formação do repertório do leitor em formação.

No aspecto da imaginação, podemos afirmar que muitos bloqueios se operam devido ao fato de que as instituições de ensino estão inseridas num contexto mais amplo que se restringe a reproduzir apenas uma face da realidade. São aspectos que reforçam a idéia do presente como algo inquestionável e não passível de mudanças. É um imaginário de explicações prontas, que procura justificar o mundo tal como ele deve parecer ser. Como afirma Ray Bradbury (2003, p.212), “existe mais de uma maneira de queimar um livro. E o mundo está cheio de pessoas carregando fósforos acesos”. Torna-se

¹¹ Em um breve levantamento das listas de materiais solicitados à disciplina de Língua Portuguesa em 3ª. série do Ensino Fundamental (2007), observa-se que dentre quarenta escolas da rede particular, trinta e quatro optam pelo manual (livro ou apostila).

então difícil acreditar que experiências inusitadas ou sugestões diferenciadas cheguem à escola sem passar por um processo de “pasteurização didática”, mesmo que sejam advindas de terras distantes como as que habitam o universo da ficção. Embora hoje muitas escolas particulares afirmem possuir uma proposta de ensino “diferenciada”, é relativamente simples de perceber que a mentalidade presente nestes espaços possui uma base assimétrica, centrada mais na aquisição de conhecimento através das relações sujeito/objeto, do que sujeito/sujeito.

Como resultado, os “egressos desse sistema educacional deficitário vêm transformando simplesmente, seu não-saber em norma de vida e em modelo de uma nova forma de organização das relações humanas” (ROUINET, 1987, p.125). Sendo assim, articular as experiências pessoalmente vividas pelo uso da razão e da memória, torna-se uma atividade cada vez menos significativa e difícil para as crianças e os jovens.

Assim, se a Escola não tem sido capaz de potencializar o acesso à cultura escrita de uma maneira mais significativa, tampouco está plenamente habilitada a fazer uso do potencial oferecido pela cultura visual e informatizada. Devido a esta sua falta de sintonia em relação à realidade cotidiana, ela também vem adentrando na esfera patológica da sociedade, quando não parece buscar uma forma de impedimento para a sua própria alienação. Torna-se assim, mais um meio de expressão ideológica desta cultura.

É preciso refletir que, para que possamos efetivamente utilizar bem os meios de que dispomos, numa sociedade tantas vezes já caracterizada pela estetização das mercadorias, pela predominância da informação, pelo hedonismo e pelo consumismo exacerbado, é necessário aceitarmos como ganho indiscutível o legado das novas tecnologias, tendo, contudo, consciência de seus efeitos manipuladores, ao ocultarem e mascararem as regressões da sociedade. Por isso acreditamos que o investimento na formação da cidadania cultural das crianças não precisa ser considerado algo inviável ou até mesmo utópico diante das atuais circunstâncias sociais e educacionais. É preciso que uma maior atenção seja dada aos processos de ruptura que estão acontecendo no nosso cotidiano, capacitando-nos a repensar a subjetivi-

dade infantil por meio da análise das formas estéticas que estão originando e alimentando novas concepções de sujeito e de conhecimento.

4.4. A pesquisa

No primeiro capítulo do presente trabalho, apresentaremos algumas considerações sobre a obra e o autor de *Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas* (*The Phantom Tollbooth*, Norton Juster, 1961), examinando aspectos concernentes ao enredo, tema, cenário, personagens e gênero narrativo. Entendemos que apesar de o texto ter sido escrito muito antes do advento da Internet, suas idéias permanecem relevantes para a análise e reflexão do contexto social e educacional com as quais a criança, mergulhada em espaços e mundos virtuais manifestos num “ecossistema digital¹²”, está aprendendo a interagir.

No capítulo dois, travaremos contato com a aventura vivida por Milo, o protagonista de *Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas*. Temos a intenção de identificar elementos que confirmem nossa hipótese de que os temas abordados pela narrativa alegórica proporcionam ao leitor em formação a oportunidade de estabelecer convergências significativas entre o uso da *razão comunicativa*, do conhecimento da língua e da apreciação estética, desenvolvendo a *imaginação criadora* e resgatando suas relações de simultaneidade. Acreditamos ainda, que a construção alegórica admite estabelecer um *cotejamento* entre a obra e o contexto atual, o que nos permite não apenas refletir acerca da criação literária, como também sobre a questão da formação deste leitor.

Julgando, contudo, que este conjunto de fundamentos presentes na análise literária não refletirá isoladamente as mudanças necessárias para garantir uma ação coerente com a questão da formação do leitor literário, a par-

¹² Para esta questão, ver: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.230.

tir do capítulo três procuraremos enfatizar os dados empíricos referentes às implicações que estas hipóteses sugerem, analisando algumas formas de aplicação do conhecimento produzido. Assim, com o objetivo de buscar alternativas para uma ação educativa mais eficaz, tentaremos identificar através da obra, como a exploração do texto alegórico, na “era digital” em que vivemos, pode promover convergências significativas entre pensamento cognitivo, socialização e conhecimento da língua, imaginação e apreciação estética (aspecto extratextual).

Dentro de um grupo de oitenta crianças (que estiveram cursando a terceira série do Ensino Fundamental de uma escola particular de Curitiba no ano de 2006), procuraremos demonstrar os procedimentos buscados para uma metodologia voltada à formação do leitor. Estes procedimentos serão explicitados através da amarração e do diálogo que procuramos manter com o texto de Norton Juster. O reflexo da mediação realizada (entre os referenciais teóricos que ampararam a análise literária e a nossa atividade prática) será exposto através dos textos escritos e transcrições das falas dos alunos envolvidos no processo desta pesquisa.

4.5. Os objetivos

Segundo Nelly Novaes Coelho, estamos vivendo uma crise que atinge diretamente "as áreas de Língua e Literatura vernáculas" (2000, p.21) exatamente estas em que a matéria-prima é a linguagem. Assim, ao abordarmos a questão do conhecimento, principalmente por meio da literatura, como uma construção dialógica, que compreende o homem como “produto histórico-social de suas ações e representações simbólicas” (JOBIM e SOUZA, 2005, p.25), questões fundamentais podem ser levantadas para que a formação do leitor literário torne-se um processo significativo, crítico e conseqüentemente, emancipador. Isto porque acreditamos que a leitura do texto literário deve ser compreendida na sua relação com o corolário cultural do qual faz parte, uma vez que a matéria de que se serve o escritor é a língua.

Dessa forma, a pesquisa busca verificar *como as habilidades que envolvem o uso da razão e da imaginação estão presentes nas narrativas alegóricas e como podem ser favorecidas para que os novos leitores possam melhor interagir com textos literários, de forma a intensificar a construção de subjetividades que desenvolvam uma maior intimidade com a cultura impressa.*

Acreditamos que o tema escolhido possua relevância tanto em termos acadêmicos quanto sociais. No âmbito acadêmico, consideramos necessário repensar a formação que recebem os educadores e outros profissionais que futuramente terão de oferecer suporte ao ensino da leitura na escola básica. Portanto, se as universidades esperam receber alunos reflexivos para que possam dar continuidade a este processo, devem considerar a importância desta relação cíclica que envolve ambas as instituições.

Tendo alunos leitores ou não-leitores, conhecedores ou não da importância da leitura, num mundo que se articula, ainda, principalmente através do impresso, o papel do professor enquanto mediador torna-se cada vez mais proeminente: diante de alunos leitores, torná-los aptos e cada vez mais versáteis em uma forma de leitura capaz não só de decifrar, mas de produzir sentidos e articulá-los ao mundo onde eles significam; diante de alunos não-leitores, ensinar-lhes as tecnologias de decifração do escrito e prepará-los para serem leitores cada vez mais competentes(ZAPONNE, 2001, p.146-147).

Busca-se desta maneira interpretar a realidade para tentar modificá-la, aliando teoria e prática, não como fatores separados que podem ser combinados, mas compreendendo como podem estar inter-relacionados, fertilizando o conhecimento pela prática e orientando esta mesma prática pelo conhecimento. A análise de *Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas* pretende demonstrar a veracidade da fantasia como forma de análise crítica da realidade e o motivo pelo qual a leitura do literário requer o uso da razão comunicativa e da imaginação criadora. Esta é a contribuição que pretendemos oferecer com o presente estudo.

5. O CAMINHO TEÓRICO

Segundo Ceccantini (2004), são vários os campos de conhecimento que envergam para a questão da literatura infanto-juvenil. Existem aqueles que se interessam pela autonomia do objeto em si, ou seja, que se preocupam com as questões *intratextuais* que envolvem uma obra, e existem os “pragmáticos do gênero”, que se importam com as questões *extratextuais* do texto e com o desenvolvimento e a formação do leitor. Estas divergências criam uma constante oscilação de enfoque: ora como objeto de estudo da área de Letras, ora como objeto da área de Educação. Da mesma forma, estudos que envolvem reflexões sobre a competência da leitura e a utilização da linguagem têm sido abordados por diferentes enfoques teórico-metodológicos.

Nesta direção, a construção dos lugares fictícios presentes na narrativa de Norton Juster permite que estabeleçamos um cotejamento entre o mesmo e algumas reflexões sobre o ensino da leitura no contexto atual, destacando, por meio de seus aspectos alegóricos, aquilo que presumimos ser importante ao debate das questões a que nos propomos. Esta abordagem possui assim, um caráter político, que aborda a leitura como forma de inserção nas esferas sociais, históricas e ideológicas. Recorremos então, às teorias da pedagogia crítica, e neste sentido, algumas questões levantadas por Henry Giroux (2001), nos auxiliam a intensificar a reflexão a respeito de quais seriam os macro e micro-objetivos (a que nos remeteremos mais adiante) que estariam sendo priorizados nas práticas escolares cotidianas, bem como aspectos de relevância para análise do contexto social e educacional.

Utilizando como referência o sentido epistemológico da teoria sócio-interacionista de Lev S. Vygotsky como forma de analisar os processos de interdependência entre linguagem e pensamento, busca-se observar como os aspectos relacionados à análise da narrativa de Juster podem ser lidos como uma metáfora sobre a aquisição do conhecimento e a formação do leitor literário na interação com o outro. Vygotsky (2003) também embasa nossos estudos sobre a questão da imaginação e do aprendizado dos processos subjacentes ao ato de ler.

Esta proposta pretende assim, ao orientar-se pela interação dialógica, abordar algumas questões presentes na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (2000), cujos subsídios acabam por fazer clivagem com a questão educacional. Compreendendo a racionalidade a partir da crítica da situação vigente, que deveria se encaminhar para a superação da razão instrumental, ou seja, por meio da razão comunicativa, este novo entendimento de modernidade e racionalidade acaba por sugerir uma rearticulação do papel da educação como forma de uma ação contra-hegemônica. Procurando não perder vínculos com a totalidade do pensamento desse autor, levamos em conta as contribuições dadas por Matthew Lipman (1995), que enfatiza a importância do desenvolvimento da razoabilidade dos julgamentos e da sensibilidade em relação aos aspectos lógicos do discurso em situações empíricas da área pedagógica.

Consideramos ainda que para Herbert Read, “a arte, amplamente concebida, deveria ser a base fundamental da educação” (2001, p.76), despertando na criança a consciência de que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento são correlatos e unificados. Portanto, refletimos a respeito daquilo que este autor tem a nos dizer sobre a importância da experiência estética no desenvolvimento da inteligência sensível da criança.

Buscaremos também aprofundar a reflexão a respeito do potencial híbrido que a ficção, principalmente a fantasia ocupa como mola propulsora na formação da subjetividade leitora. Para tanto, tomaremos como referência o posicionamento de Jacqueline Held (1982) em relação às crianças e à literatura fantástica e a questão da “alegoria” segundo o enfoque dado por Maria Z. Grawunder (1996).

Procuraremos ainda considerar os processos que constituem as imagens alegóricas, compreendendo-as a partir do conceito de “cronotopo”, apresentado por Mikhail Bakhtin (1992), que são gerados pelos elementos espaço-temporais da criação literária. Bakhtin nos auxilia ainda a fundamentar a idéia da criação de uma comunidade leitora (tema que será apresentado mais detalhadamente no capítulo três), partindo do pressuposto de que as histórias de leitura, as relações familiares e tudo aquilo que está presente no con-

texto da leitura contribui para o movimento interno do leitor diante do texto. Sendo assim, por mais que este movimento pareça pessoal, ele é na verdade um movimento social.

Estes são os fundamentos teóricos que dialogam e fornecem as categorias para as análises desenvolvidas na presente pesquisa.

CAPÍTULO I

1. 1. DO AUTOR

We convey many messages in the things that we write, but in many cases, especially with children, you don't want to end with "This is what you should think." You want to end with something that says, "Now, you think about it." To a child, and to an adult, too, what you discover by yourself, or what you think you discover by yourself, is what stays.¹³

Norton Juster

Norton Juster nasceu em dois de junho de 1929, na cidade Nova York. Como arquiteto, trabalhou muitos anos no bairro do Brooklyn. No início dos anos sessenta, enquanto ainda vivia neste mesmo bairro, recebeu um convite da Fundação Ford para escrever um livro infantil que tratasse da percepção urbana como tema. Após muitos meses de trabalho e sentindo-se desgastado pela tarefa, iniciou a escrita de *Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas* (*The Phantom Tollbooth*, Random House, 1961), apenas para se divertir. Jules Feiffer, (escritor e cartunista), que na época era seu vizinho, realizou as ilustrações, que permanecem nas atuais reedições. O livro acabou obtendo muito sucesso junto à crítica, tendo sido comparado a clássicos famosos como *O Mágico de Oz*, de L. Frank Baum, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll e a autores mais recentes, como Dr. Seuss (*Como o Grinch Roubou o Natal*, 1957) e Shel Silverstein (*A Árvore Generosa*, 1964)¹⁴.

Nos anos seguintes Juster continuou publicando outros livros de ficção,

¹³ Comunicamos muitas mensagens através do que escrevemos, mas em muitos casos, especialmente com as crianças, não podemos finalizar um texto dizendo: "é sobre isto que você deve pensar". Deseja-se encerrá-lo de modo que expresse "agora, pense você sobre isto". Para uma criança e para um adulto também, aquilo que descobrimos por nós mesmos, ou aquilo que acreditamos ter descoberto por nós mesmos é o que permanece.

¹⁴ Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Norton_Juster. Acesso em 21/12/2006 e http://www.lpl.arizona.edu/~bcohen/phantom_tollbooth/. Acesso em 12/01/2007.

tais como: *The Dot and The Line: A Romance in Lower Mathematics*; *Alberic, the Wise and Other Stories* (1965); *Stark Naked: A Paranomastic Odyssey* (1969) e *Other Nonsense* (1982). Embora atualmente esteja aposentado da arquitetura, o autor continua escrevendo para crianças e jovens¹⁵. Seu livro mais recente, *The Hello Goodbye Window*, foi publicado em 2005.

¹⁵ JUSTER, N. *The Phantom Tollbooth*, 2005.

1.2. DA OBRA

Postos em conjunção, a interagir, figuras, imagens, símbolos ou situações corporificadas de relações externas (as máximas, o Bem, o Mal, luz e sombra e outros desdobramentos simbólicos), a linguagem da alegoria oscila entre eles, destrói sua aparência monológica, afirma a ambigüidade e duplicidade de todo significado. Para isso, abriga fragmentos de realidade, elementos míticos e simbólicos, imagens cósmicas, fatos históricos, conjugando-os sob uma idéia ou ideal humano, centro de uma proposta ou conflito situacional, em função da idéia central, sintetizadora.

Maria Z. Grawunder, 1996, p.162.

The Phantom Tollbooth foi o primeiro livro publicado por Norton Juster, tendo sido reeditado diversas vezes até os dias de hoje. Foi transformado em filme de animação por Chuck Jones, em 1970 e em musical para teatro em 1995, com músicas compostas por Sheldon Harnick (*Fiddle on the roof*, 1964) e Arnold Black. O texto foi ainda traduzido para o espanhol (*La Cabina Mágica*, 1998) e para o francês (*Le Royaume Fantôme*, 2003). No Brasil, os direitos foram adquiridos pela editora Companhia das Letras. A tradução para o português foi realizada em 1999 por Jorio Dauster (também tradutor de *Lolita*, de Vladimir Nabokov), sob o título *Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas*. Como o este nos parece bastante longo, por uma questão de “economia de palavras” a referência à obra passará a ser feita, daqui em diante, pelo título original em inglês. Entretanto no decorrer da análise nos orientaremos pela versão traduzida para o português.

A narrativa de Juster descreve relações pessoais baseadas na verbalização de problemas e a busca pela resolução de conflitos através da argumentação de idéias, tanto pela utilização da racionalidade (a razão aplicada) quanto pelo uso da imaginação. Dessa maneira, as personagens traduzem a proposta educativa de muitas obras presentes na literatura para os novos. São aspectos que, dados como forma de um valor social a ser apreendido, reforçam um fenômeno, segundo Bernstein (In: Colomer, 2006, p.161), de-

nominado “pedagogia do invisível”. A narrativa de Norton Juster parece não escapar desta prerrogativa, se a analisarmos sob critérios que exigem que a literatura para os novos cumpra tanto uma função de cunho formativo quanto de fruição estética, tornando-a ambivalente.

1.2.1. Considerando o enredo e as personagens

[...] pareceu-lhe incrível que o mundo, sendo tão grande, às vezes desse a sensação de ser tão pequeno e vazio.

Norton Juster, 1999, p. 13.

Segundo Colomer (2006, p.223), o instrumento privilegiado da leitura para os novos tem sido a fantasia, tanto por resolver os conflitos psicológicos das personagens, como para denunciar as formas de vida da sociedade pós-industrial. A capacidade imaginativa tem sido também uma das principais marcas de virtude de seus protagonistas.

Embora em *The Phantom Tollbooth* a problemática das sociedades pós-industriais esteja presente, Milo, principal personagem em questão, nos parece representar o oposto da maioria dos personagens típicos das histórias de fantasia, pelo menos inicialmente. Trata-se de um garoto que considera sua vida um tédio, apesar de possuir um quarto repleto de brinquedos. Para ele tudo é desinteressante e cansativo. Sua total falta de perspectivas quanto ao futuro (e a dificuldade de reconhecer a vida para além do que está dado), não lhe permite desenvolver interesse por coisa alguma. Até que um dia encontra em seu quarto uma encomenda, uma fantástica cabine de pedágio enviada por um remetente desconhecido. Ao seguir as instruções que a acompanham, Milo monta a cabine e através dela viaja ao “Reino da Sabedoria”, encontrando criaturas com as quais jamais poderia sonhar.

Em sua trajetória por “Sabedoria”, Milo passa por diversos lugares inusitados. O primeiro deles, a terra da Calmaria, é o local habitado pelos Letargiários. É neste local que Milo conhece aquele que será seu companheiro

constante a partir daí, o cachorro Toque (*Tock, the watchdog*). A companhia deste coadjuvante o auxilia a estabelecer relações sábias e produtivas com os vários personagens que habitam o “Reino da Sabedoria”. Em especial, Toque ajuda Milo a preparar-se para enfrentar os Demônios da Ignorância, criaturas que farão de tudo para confundir e desviar o garoto de sua missão, ou seja, resgatar do exílio as duas princesas que garantem a ordem do “Reino”: as princesas “Doce Rima” e “Razão Pura”. Toque é, portanto, a metáfora da educação estética, o “toque mediador”, que fortalece a educação dos sentidos, nos quais a consciência, a inteligência e o julgamento estão baseados (READ, 2001).

A partir daí, Milo, sempre em companhia de Toque, conhece a cidade das palavras (Dicionópolis), localizada nos “Contrafortes da Confusão” e próxima ao “Mar do Conhecimento”. Neste local as pessoas compram, vendem palavras e as engolem também. Permanecendo mais algum tempo em Dicionópolis, Milo e Toque conhecem a história de Nem Tanto Macabra, que lhe descreve como as princesas “Rima” e “Razão” foram banidas de “Sabedoria” e enviadas ao “Castelo no Ar”.

No banquete proporcionado pelo rei de “Dicionópolis” (Azaz), Milo e Toque ganham um novo companheiro, o Mausquito (*The Humbug*). Enquanto o cachorro é responsável e autônomo, tendo como preocupação fazer com que as pessoas utilizem seu tempo de maneira sábia, o Mausquito demonstra apenas preocupação consigo mesmo. É um bajulador que gasta seu tempo com espalhafatos para chamar a atenção de pessoas importantes, como o Rei Azaz. Estes esforços levam-no involuntariamente a se tornar o responsável pela escolta de Milo e Toque, no que considera o “caminho dos tolos”.

Adiante os três seguem em direção a outros lugares incomuns, tais como a cidade dos números (Digitópolis), o Vale dos Sons, a Floresta da Visão, a Ilha das Conclusões Apressadas e as Montanhas da Ignorância. Este último é o local onde Milo encontra seu maior desafio, lutar com os vários Demônios a fim de retirar as duas princesas de seu exílio.

Nesta etapa da narrativa, as forças do mal, representadas pelos Demônios, evocam a lembrança dos estranhos animais que povoavam os nune-

rosos bestiários da época medieval, como os dragões, grifos, ou outros seres ainda mais monstruosos. Da mesma forma, as forças do bem, representadas pelo exército e pelos moradores de “Sabedoria”, personificam a proteção e a erudição oferecidas pelas figuras dos mágicos e das fadas. São personagens fantásticos que levam o garoto a descobrir uma série de maneiras diferentes de apreciar as coisas ao seu redor.

Sendo assim, Milo finalmente aprende a aproveitar o tempo com sabedoria e a ver as coisas sob novas perspectivas. Desenvolve a reflexão apurada necessária “para sustentar a atmosfera delicada em que vivem os pensamentos complexos, os sentimentos sutis e a percepção fina” (MACHADO, 2004, p.27), dando maior valor às palavras, aos sons, aos números e principalmente ao uso da razão e da imaginação.

1.2.2. O gênero

Segundo Colomer (2006, p.241), o imaginário presente na literatura de tradição oral tem sido absorvido pelo modelo da fantasia moderna, adotando algumas de suas características, como o jogo de humor e a engenhosidade das personagens. Além disso, este gênero vem apresentando um mundo cada vez mais anímico, de dimensões amplamente crescentes. Pode-se afirmar que estas produções vêm mantendo um predomínio absoluto sobre os demais gêneros de ficção para crianças e jovens, assumindo formas cada vez mais ricas e diversificadas.

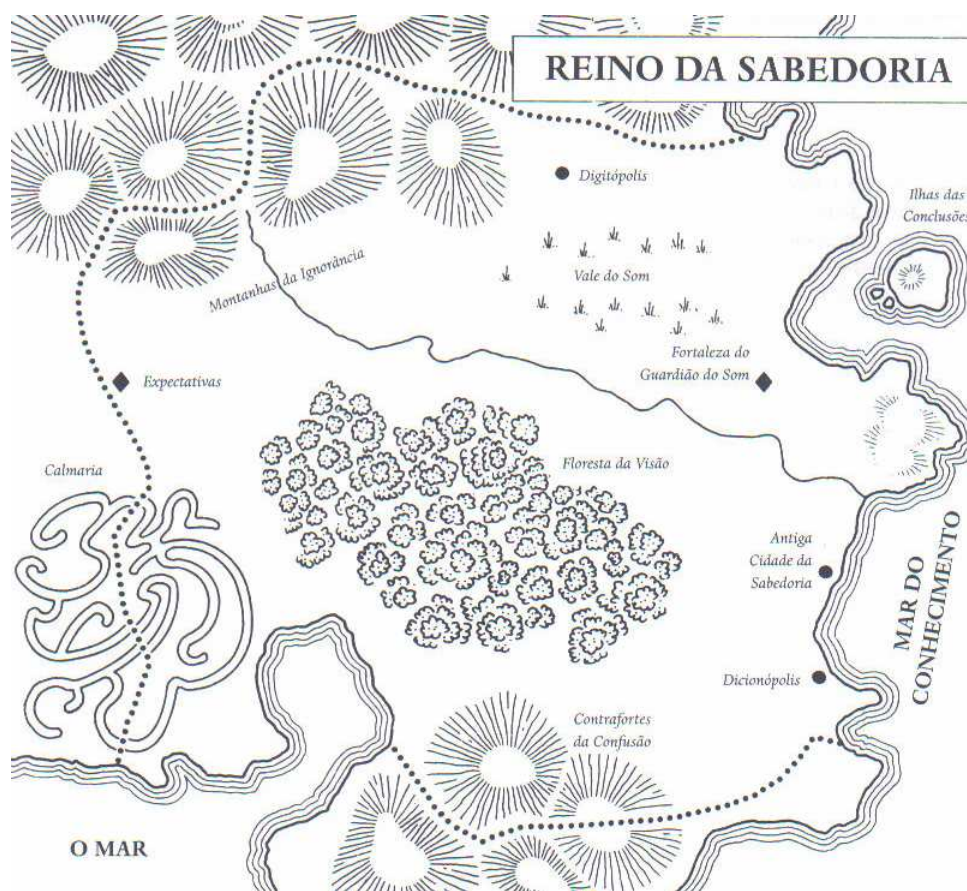
Diante deste quadro, consideramos a obra *The Phantom Tollbooth* como pertencente à corrente “fantástica”, ou fantasia moderna, uma vez que a principal personagem, Milo, adentra em um mundo irreal, de “faz-de-conta”. Apesar de algumas dificuldades e divergências entre os teóricos sobre um conceito de literatura fantástica, optamos pela definição proposta por Jacqueline Held:

Sem aceitar conduzir o paradoxo extremo, retenhamos o caráter vago, contestável, de todos os limites que pretendem, de uma vez por todas, envolver o fantástico, circunscrevê-lo de maneira fixa e rígida. Digamos apenas, em primeira abordagem, que pertencerá à literatura fantástica toda obra na qual temática, situação, atmosfera, mesmo linguagem, ou tudo isso junto, nos introduzirão num outro mundo que não o da percepção comum, diferente, estrangeiro, estranho, que nos permite voltar, pouco a pouco, ao longo da reflexão, a esses diferentes componentes (HELD, 1980, p. 30).

Ao delimitarmos algumas de suas características específicas, encontramos em *The Phantom Tollbooth* a presença marcante do “maravilhoso” dentro do elemento “fantástico”. É possível constatar a presença das formas do mágico, do animismo e da especulação como elementos primários do enredo, tema e cenários.

O gênero da narrativa é delimitado por um mundo de fantasia, totalmente diferente do real, que inclui: intrusão de um elemento extraordinário num mundo ordinário (a cabine de pedágio), a projeção de um elemento ordinário num mundo extraordinário (Milo adentrando “Sabedoria”) e a presença de elementos extraordinários que evoluem num universo ele próprio extraordinário (que possui suas próprias leis naturais, trazendo consigo múltiplas vozes e olhares de personagens marcados pelas características dos lugares de onde falam).

1.2.3. O cenário



In: MANGUEL & GUADALUPI, 2003, p.383.

Quanto ao cenário, os lugares fictícios¹⁶ abarcados pelo “Reino da Sabedoria” são espaços híbridos que se situam entre razão, imaginação criadora e diferentes realidades geográficas e culturais. Igualmente, o significado temático do cronotopo nos parece evidente como um importante elemento “gerador do enredo” (BAKHTIN, 1998, p.355).

Os textos de ficção fantástica dispõem de uma posição curiosa, já que

¹⁶ “Um lugar fictício é um local que não existe no mundo material, mas foi criado imaginariamente por um indivíduo ou um grupo. Lugares fictícios podem ser elaborados para um livro, filme, peças, novela, desenho animado, quadrinhos, seriados, jogo ou qualquer outra atividade que envolva criação de ficção (seja ela científica ou fantástica)”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Geofic>. Acesso em 04/06/2006.

inúmeras vezes as relações espaço-temporais, os seus *cronotopos*¹⁷, se dão por meio da criação de lugares imaginários, tal como são apresentados em *The Phantom Tollbooth*. O espaço maravilhoso adentrado por Milo, não é apenas o principal cenário de sua aventura, mas também representa uma espécie de fenda temporal no conjunto de seu universo cotidiano.

O texto de Juster é acompanhado de um mapa que retrata o lugar fictício por ele criado. Contudo, este é dotado das mesmas características de um espaço geográfico mais ou menos natural, com seus vales, florestas e oceanos, apresentando paisagens que conhecemos e onde muitas vezes nos enraizamos, estando de uma forma ou de outra, subjacentes à realidade comum.

Por outro lado, cada imagem cronotópica suscitada pela obra apresenta-se como um caleidoscópio de imagens, que se aproxima certamente tanto dos conhecimentos de ordem empírica quanto das relações de ordem imaginária que, ao se reunirem formam novas imagens. Assim, “dos *cronotopos* reais desse mundo representado, originam-se os *cronotopos* refletidos e criados do mundo representado na obra (no texto)” (BAKHTIN, 1998, p.358).

De fato, a imagem cronotópica é fruto de uma relação indissociável entre conhecimento e imaginário, entre realidade e ficção. Portanto, a própria ocorrência súbita de uma aventura, como a que ocorre nas narrativas ambientadas em lugares fictícios, é a marca de uma determinada relação do homem com o mundo, num universo onde a ordem natural das coisas pode, a qualquer momento, ser alterada, conferindo ao protagonista, quase sempre uma posição heróica decisiva.

Enquanto o imaginário reprodutor opera com ilusões e “desvia nossa atenção da realidade”, ocultando a verdade e bloqueando “nosso conheci-

¹⁷ “No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico”. BAKHTIN, M. O espaço e o tempo. In: *Estética da criação verbal*, 1992, p. 373.

mento, inventando para a realidade aspectos sedutores, mágicos, embelezados, cheios de sonhos que já parecem realizados” (CHAUÍ, 2003, p.147), a “imaginação criadora e a imaginação utópica operam com a invenção do novo e da mudança, graças ao conhecimento crítico do presente” (CHAUÍ, 2003, p.147). Desse modo, o imaginário utópico ou criador é o que procura conceber uma nova realidade com o intuito de apontar erros, opressões e violências da realidade presente, para despertar, em nossa imaginação, o desejo de mudança.

Por conseguinte, o caminho de Milo para “Sabedoria” se faz pela invenção de uma outra sociedade que não existe em lugar nenhum e em tempo algum, como o “Reino da Sabedoria”, cuja construção utópica nos ajuda a fazer uma leitura da realidade presente para tentar buscar sua transformação. Este tipo de construção oferece então, uma nova dimensão do real, não em detrimento do seu cotidiano, mas em seu benefício.

De acordo com Bakhtin, toda imagem da arte literária é cronotópica, pois a linguagem também o é, “como um tesouro de imagens” (1998, p.356). Portanto, as formas internas das palavras acabam sendo propriamente cronotópicas para que comportem a abstração do pensamento. Assim, sempre que evocam um espaço híbrido indefinido, que aparenta representar o mundo real, este contém índices de uma subversão que se insinua aos poucos, trazendo em seu bojo os elementos de um mundo real e de um mundo representado, incomum. O cronotopo se caracteriza ainda, pelo seu aspecto profundamente dialógico.

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DE “SABEDORIA”

Conta-se que o “Reino da Sabedoria” (*Kingdom of Wisdom*) edificou-se sobre um agreste e assustador deserto. Esta imagem cronotópica na qual se constrói a narrativa de Juster estende pontes a um tipo de particularidade que Bakhtin denomina de “inversão histórica”, onde o “pensamento mitológico e literário localiza no passado categorias como o objetivo, o ideal, a eqüidade, a perfeição, o estado harmônico do homem e da sociedade, etc.” (BAKHTIN, 1998, p.254). Neste caso, o deserto representaria a eqüidade de uma extensão sem contornos e devido a sua inerente aridez, nem mesmo os demônios das trevas o ocupavam. Simbolicamente o deserto comporta tanto o sentido da “indiferenciação inicial” e o da “extensão superficial, estéril” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2003, p.331). Vale lembrar que a Terra da Calmaria permanece ainda numa mesma situação de eqüidade, pois lá, nada nunca muda pois nada acontece.

Seus altos montes rochosos abrigavam os ventos malfazejos e os vales áridos não ofereciam hospitalidade a nenhum ser humano. Poucas plantas cresciam aqui, e mesmo assim eram curvadas e retorcidas, com frutos tão amargos quanto o absinto. O que não era deserto era rocha, e os demônios das trevas viviam nas montanhas. Criaturas diabólicas vagavam pelo interior e chegavam até o mar. A região era conhecida como a terra do Nada (JUSTER, 1999, p.73).

Estas primeiras noções sobre o estado da natureza do lugar representam a “inversão histórica” que ameaça o futuro dos habitantes de “Sabedoria”, ou seja, apresenta-se como um imperativo futuro, caso nada seja feito no presente.

Mas o estado inicial da natureza é modificado pela chegada do primeiro ser humano, conduzido por meio de um barco, que é por sua vez, uma espécie de ilha flutuante que permite a travessia segura, um meio de passagem

de um mundo para o outro e o principal veículo dos grandes conquistadores antigos.

“Certo dia, porém, apareceu um barquinho no mar do Conhecimento. Nele vinha um jovem príncipe que desejava fazer fortuna. Em nome do bem e da verdade, ele tomou posse de toda a região e começou a explorar seus novos domínios. Os demônios, os monstros e os gigantes ficaram furiosos com a pretensão do príncipe e se uniram para expulsá-lo. A terra tremeu com as batalhas que então foram travadas, mas ao final, o príncipe só havia conquistado uma estreita faixa de terra à beira-mar” (JUSTER, 1999, p.73).

Os espaços vão sendo assim ocupados gradativamente. A princípio, à beira-mar, local mais próximo do Mar do Conhecimento, onde se instala um dos pontos de ancoragem do jovem príncipe.

“Muito em breve outros barcos chegaram, trazendo colonos para as novas terras; a cidade cresceu e foi alargando suas fronteiras. A cada dia era atacada, mas nada podia destruir a nova cidade do príncipe, que continuava a crescer. Até que já não era apenas uma cidade, mas um reino, ao qual se deu o nome de reino da Sabedoria” (JUSTER, 1999, p.74).

A cidade, na psicanálise contemporânea é um dos “símbolos da mãe, com seu duplo aspecto de proteção e limite” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2003, p.239). Além de tudo, a cidade ocupa um lugar próximo à água, o elemento líquido primeiro, cujo mar figura como símbolo “mãe-segurança-proteção” ao mesmo tempo em que “conduz deliciosamente para a aventura e para o perigo” (HELD, 1980, p.81). Desse modo, a construção da antiga cidade de “Sabedoria” desempenha o papel de um símbolo decisivo para o crescimento e para a expansão do conhecimento e da atividade humana do local. Mas não apenas isso, além de a cidade figurar como a construção de um refúgio e de um domínio reservado, ela nos remete ao mito da virilidade e da razão moderna, ao mito prometeico do progresso e da primazia do homem sobre a natureza.

2.1. A AVENTURA TEM INÍCIO

Agora imagina a maneira como segue o estado da nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas.

*Platão, Alegoria da Caverna
A República (Início do Livro VII)*

O termo grego *allegoria*, é composto de *allos* (outro, de outro modo) e *agorein* (falar, dizer). A palavra então, “significa literalmente ‘dizer de outro modo’, ou seja, interpretar em sentido primeiro, literal das palavras, enunciados ou representações artísticas como outra coisa, atribuir-lhes outros sentidos” (GRAWUNDER, 1996, p.19). A alegoria não fala eternamente num mesmo sentido, diferentemente do símbolo, que aponta para um sentido mais ontológico e para a unidade da palavra. A interpretação do texto alegórico sofre alterações diante do contexto de quem o lê, pois nele, o que é dito em sentido concreto possui um maior envoltório abstrato. Como toda obra artística, ela possui um reservatório de significados e de relações em potencial que nos permite captar vários de seus desdobramentos, tanto a partir dos sentidos, quanto do intelecto.

Uma das alegorias mais famosas que conhecemos é a alegoria da caverna, escrita pelo filósofo Platão (427-347 a.C.). Trata-se de um texto que na atualidade nos permite estabelecer possíveis relações entre o mito das sombras e o papel que a imagem e a mídia vêm exercendo sobre o imaginário infantil.

Milo é a alegoria das crianças que vivenciam esta condição – nele está

presente a sensação de vazio, de agastamento e de enfado. Nada do que o garoto vivencia ou aprende lhe parece significativo ou proveitoso. Ao que um desconhecido lhe envia uma grande cabine de pedágio (*the phantom tollbooth*) para ser montada dentro do próprio quarto. A possibilidade de realizar uma viagem fantástica oferece-se assim como um meio para que Mio possa sair de sua própria caverna. É através dela que Milo descobre uma paisagem inteiramente nova que transformará sua forma de ver o mundo.

A cabine, como elemento de ligação entre dois universos, representa uma oportunidade para que a personagem possa avivar sua imaginação, contrapondo a noção que carrega dentro de si, ou seja, a de que só existe uma única e enfadonha realidade. A cabine é o elemento metafórico que representa o acesso para uma nova forma de percepção dos fatos cotidianos, influenciando na construção de sua subjetividade.

Atravessou o quarto e tirou cuidadosamente o pó que cobria o carro. Só então, pegando o mapa e o livro de regras, entrou no carro e, na falta de coisa melhor a fazer, dirigiu devagar até a cabine. Ao depositar a moeda e seguir em frente, disse a si mesmo sem grande entusiasmo: “Tomara que seja um jogo interessante, senão vai ser uma tarde chatíssima” (JUSTER, 1999, p.16).

Assim, o que começa como uma brincadeira de faz-de-conta, a princípio não muito interessante para o personagem, acaba se transformando em uma viagem instigante dentro de um mundo fantástico. Imerso neste espaço completamente novo, Milo fará sua primeira parada num lugarejo denominado “Expectativas” (*Expectations*).

A passagem de Milo por “Expectativas”, contudo, coloca-nos diante de mais um paradoxo: apesar do local oferecer “informações, previsões e conselhos”, as expectativas de que os visitantes possam seguir adiante (até “Mais Além”) dificilmente conseguem ser ultrapassadas. Neste sentido, é como se o personagem ainda precisasse acostumar-se com a luz (assim como o primeiro habitante a deixar a caverna), pois o acesso completo a este mundo novo só será gerado na medida em que estiver apto a valorizar o belo, a socializar-se e a desenvolver relações de aprendizagem com seus pares. E isso logi-

camente, dependerá da forma como conduzirá a própria jornada.

Acreditamos que não só a televisão e a quantidade de informações presentes na Internet, como também o grande volume de conhecimento escrito a que se tem acesso no contexto atual, funcionam como cabines de pedágio, ou seja, são formas de cultura visual e de registro que predominam na atualidade. Para que Milo possa ir além destas expectativas e adentre os domínios de “Mais Além”, chegando finalmente ao “Reino da Sabedoria” é necessário que o personagem não apenas possua o domínio de códigos e registros, mas que esteja habilitado a pensar de forma autônoma e emancipatória.

Após a passagem por “Expectativas”, o segundo espaço adentrado por Milo é a “Terra da Calmaria” (*The Doldrums*), lugar onde nada muda e nada acontece. A maneira mais rápida de alcançá-la consiste em dirigir sem pensar. Neste lugar é proibido exercer qualquer atividade de pensamento, de meditação ou suposição.

Os “Letárgiários” (*The Lethargarians*), povos que habitam o local, são criaturas que assumem a cor do lugar onde vivem, sendo, portanto difíceis de serem vistos. É neste trecho que o autor cria um quadro de oposição semântica entre estagnação e movimento, inércia e fluidez. Observamos essa oposição no momento da chegada de Milo ao local. Ao adentrar este espaço, o garoto se depara com personagens estáticos, que por aceitarem cegamente as leis impostas pelo lugar, são seres limitados e inertes quanto ao futuro, confundindo-se com a paisagem que os cerca.

Milo olhou em volta e, pela primeira vez, reparou que havia dezenas deles – sentados sobre o carro, em pé no meio da estrada, espalhados por todos os arbustos e todas as árvores. Era muito difícil vê-los, porque tomavam a cor daquilo que estivesse mais perto deles. Todos se pareciam (exceto pela cor, obviamente), e alguns se pareciam até mais com os outros do que com eles próprios (JUSTER, 1999, p.26).

Apesar da fluidez dada pela quantidade de informações oferecidas co-

tidianamente no contexto social, a noção de “cultura de massa” provocou uma redução do pensamento e da experiência e acabou por gerar nas pessoas a condição de espectadores (GIROUX, 1997, p.116). Esta condição é semelhante àquela em que vivem os Letargiários. Como estes personagens passam a vida contemplando a passagem inexorável do tempo, se apresentam tão reprimidos em sua diversidade, que se “parecem mais com os outros do que com eles próprios” (JUSTER, 1999, p.26).

O fato é que Milo quase acabaria por sucumbir inteiramente à atmosfera da cegueira coletiva presente em “Calmaria”, não fosse pela chegada do único elemento que tem o poder de afligir a todos. Trata-se do cãonômetro (*Tock, the watchdog*), um cachorro que carrega um despertador na barriga. Desse modo, Juster cria um tempo narrativo em suspensão, ou seja, Milo permanece petrificado enquanto o narrador multiplica as digressões, até que o garoto seja despertado, assim como a Bela Adormecida no conto dos irmãos Grimm.

Sendo assim, a chegada de Milo à “Terra da Calmaria” representa uma metáfora sobre o movimento que precisa ser feito a fim de que alguém possa acercar-se dos modos de comunicação que vigoram no tempo presente, por meio da utilização de habilidades críticas e discriminatórias. Segundo Herbert Read,

[...] a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social. Desse ponto de vista, o indivíduo será ‘bom’ na medida em que sua individualidade for percebida dentro do todo orgânico da comunidade. Seu toque de cor contribui, por mais imperceptível que seja, para a beleza da paisagem – sua nota é um elemento necessário, embora despercebido, da harmonia universal (READ, 2001, p. 6).

Contrariamente à afirmação de Read os “Letargiários”, integram-se à paisagem exatamente pela sua ausência de “cor”. E a aquisição da cor necessária para que Milo consiga escapar de “Calmaria”, não pode ser obtida por meio de referenciais externos, e sim, daquilo que necessita fazer ressurgir dentro de si: sua capacidade de pensar. O pensamento, conforme define

Marilena Chauí, revela-se como:

[...] a consciência ou a inteligência saindo de si (“passeando”) para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem, e voltando a si, para considerá-los atentamente, colocá-los diante de si, observá-los intelectualmente, pesá-los, avaliá-los, retirando deles conclusões, formulando com eles idéias, conceitos, juízos, raciocínios, valores. (CHAUÍ, 2003, p. 158).

Felizmente, quem o incita a fazer este movimento e a sair de seu estado de inércia é Toque, o cãonômetro.

Milo começou a fazer um grande esforço para pensar (o que era difícil, pois não estava acostumado a isso). Pensou sobre pássaros que nadam e peixes que voam. Pensou sobre o almoço da véspera. E o jantar do dia seguinte. Pensou sobre palavras que começam com J e números que terminam com 3. E, ao pensar, as rodas começaram a girar.

“Estamos nos movendo, estamos nos movendo”, gritou feliz.

“Continue a pensar”, ralhou o cachorro (JUSTER, 1999, p.33).

Os pensamentos desconstruídos de Milo revelam o quanto foi afetado pela sua passagem por “Calmaria”. Apesar de ter imaginado “pássaros que nadam e peixes que voam”, (imagem que nos faz aludir à tela de M.C. Escher¹⁸), seus pensamentos subseqüentes revelam traços de uma educação que não lhe deu autonomia. De acordo com Giroux (1997, p.36), este tipo de educação “sempre esteve aliada ao visível, ao literal e ao que pode ser visto e operacionalizado”, não tendo, historicamente, “incluído uma linguagem ou modo de análise que olhe para além do que está dado ou é fenomênico”.

Este é um dos sentidos da ação comunicativa, a emancipação. A leitura do “fantástico” adquire aqui evidente particularidade, por procurar originar o

¹⁸ *Sky and water*, (Ar e água, xilogravura, 1938). “Na linha média horizontal estão peixes e aves em iguais condições. Mas com o vôo associamos o ar, por isso, para uma ave preta, os quatro peixes que a rodeiam são o ar em que ele voa. Do mesmo modo, associamos nadar com água, por isso as quatro aves pretas que rodeiam um peixe tornam-se para este a água na qual ele nada”. ESCHER, M.C. *Gravuras e desenhos*, 2004, p.9.

que não era visível e existente e que deveria ser revelado de forma verdadeiramente dialógica, interdiscursiva, suscetível a várias leituras. Sua essência, conforme afirma Jacqueline Held, é multívoca, pois “a narração fantástica convida, em suma, mais que qualquer outra, a uma ‘leitura aberta’, ou mesmo a leituras sucessivas e múltiplas” (HELD, 1980, p.30).

Em nossa visão, esta é uma das mais fortes razões para que a fantasia não tenha conseguido se articular com a pedagogia tradicional, pois esta tendeu sempre a “rejeitar a noção de que o conflito faz parte do crescimento, enfatizando o consenso e a estabilidade, não o movimento” (GIROUX, 1997, p.58).

2.2. DICIONÓPOLIS, A CIDADE DAS PALAVRAS

As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano.

Rildo Cosson, 2006, p.16.

É fato que Monteiro Lobato recriou a literatura infantil. Algumas de suas obras, contudo, podem ser classificadas hoje como pertencentes ao gênero paradidático, “se por isso entendermos aqueles que recriam os conteúdos ensinados nas escolas” (MATTOS, 2006). Neste leque entrariam *Geografia de Dona Benta*, *Aritmética da Emília* e *Emília no País da Gramática*.

As três obras refletem o caráter ambivalente da literatura infantil, ou seja, uma tendência a promover o divertimento por meio da leitura, ao mesmo tempo em que existe uma preocupação com o aspecto formativo do leitor. No caso de *Emília no País da Gramática*, Lobato procura ensinar os elementos de funcionamento da língua formal e o sentido das regras gramaticais, transformando estes conteúdos em personagens fantásticos que vivem em um lugar imaginário, o País da Gramática.

Por outro lado, a dinâmica que rege a cidade das palavras presente em *The Phantom Tollbooth* é totalmente diferente daquela que orienta as leis do País da Gramática criado por Lobato. “Dicionópolis” (*Dictionopolis*) não se parece nem um pouco com um local civilizado e organizado. Milo, ao conhecer “Dicionópolis” mais de perto, descobrirá que os objetos que normalmente não podem ser tocados ou saboreados em seu mundo (como as palavras), nesta cidade são objetos fisicamente palpáveis. Ele começa a tomar consciência destes fatos logo que é recebido pelo guardião e pelos vendedores da feira de palavras.

Enquanto perambula pelo local, Milo se dá conta do grande número de palavras que existem e de quão poucas ele conhece. As palavras existem em “Dicionópolis” apenas em seus sentidos literais, não chegando a concretizar nenhuma relação entre os discursos, uma vez que se apresentam desconectadas de seu potencial expressivo, separadas das idéias que deveriam comunicar.

“Se eu comprar algumas, quem sabe posso aprender a usá-las”, disse Milo todo animado, enquanto começava a examinar as palavras expostas na barraca. Por fim escolheu três que lhe pareciam especialmente atraentes: ‘premissa, taxidermista e presunção’. Não tinha a menor idéia do que significavam, mas pareciam imponentes e elegantes.

“Quanto é que elas custam?”, perguntou, mas quando o vendedor lhe sussurrou a resposta, rapidamente pôs as três de volta na prateleira e seguiu adiante.

“Por que não leva um quilo de felizes?”, aconselhou o homem. “São muito mais práticas – e bastante úteis para uso em caso de feliz aniversário, feliz Natal, feliz Ano-Novo e dias felizes”. (JUSTER, 1999, p.51).

O espaço pedagógico, tal qual “Dicionópolis”, é guiado pelos *micro-objetivos* que ainda são orientados conforme os modelos das escolas tradicionais. Limitados pela especificidade ou estreiteza de seu propósito, traduzem-se nas imposições que constituem o núcleo de uma disciplina e delimitam seu curso de investigação, tais como: “a aquisição de conhecimento selecionado, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem especializadas e o desenvolvimento de habilidades de investigação específicas” (GIRoux, 1997, p.84).

Após uma confusão na Feira das Palavras, o Tenente Inclemente (*Officer Shrift*) acusa Milo e Toque pelo ocorrido e os condena a uma sentença de seis milhões de anos em cárcere. Na prisão, os dois amigos encontram “Nen-tanto Macabra” (*Faintly Macabre*), também conhecida como a Bruxa da Vas-soura, que relata uma história na qual apresenta um comportamento nada razoável, impondo a economia na utilização das palavras.

“Sou a tia-avó do rei. Durante anos e anos fui encarregada de escolher as palavras que podiam ser usadas em toda e qualquer ocasião, e, quando encontrava alguma feia ou desnecessária, dizia: ‘Vassoura nela! Vassoura nela!’ . Como você pode imaginar, era uma função importantíssima, exigia muito de mim. Por isso ganhei o título de vassoura oficial, que me deu imensa alegria e do qual muito me orgulho (JUSTER, 1999, p.69).

Esta atividade exercida por Nentanto Macabra, conforme ela mesma relata, apresenta-se relacionada à condenação das princesas “Rima” e “Razão” (*Rhyme and Reason*) ao exílio. Os eventos descritos nesta passagem revelam gradativamente a falta de bom senso que caracteriza as atitudes dos habitantes locais e esta se relaciona diretamente ao fato de as princesas encontrarem-se desaparecidas.

A precipitação dos fenômenos alienantes presentes na cidade diminuem progressivamente o contato de seus habitantes com a razão - o *lógos* –, fato que lhes leva a enxergar o mundo de modo concreto e literal, uma vez que as palavras são utilizadas de modo difuso e redundante. De forma semelhante, quando refletimos principalmente a respeito de como o texto literário¹⁹ é manejado no meio escolar, observamos que este não é assumido como meio de inserção cultural, de estímulo ao pensamento e de integração entre diferentes visões de mundo. A metodologia de leitura utilizada na Escola tende a ignorar sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem, preocupando-se em criar uma noção de objetividade sobre tudo.

Mas como alterar de forma radical os relacionamentos cotidianos que hoje reproduzem, como se fosse natural, o embrutecimento das forças criativas, ocasionando um absoluto esvaziamento e distanciamento do homem de si próprio, da natureza e dos outros homens? [...] Como resgatar o encantamento de um mundo que foi desencantado pela racionalidade formalizadora, a qual abriu caminho para a neutralização do real e a dessacralização da vida? (JOBIM E SOUZA, 2005, p.158).

¹⁹ Ao privilegiar apenas as fórmulas para leituras contidas nos manuais didáticos e os já muito conhecidos "fichamentos", o professor simula sua própria imagem e história como leitor, mascarando uma prática da qual no fundo, nem mesmo ele se apropria.

Segundo Giroux (1997, p.84), este resgate seria efetuado por meio de *macro-objetivos*, que seriam aqueles destinados a fornecer os blocos de construção teórica que permitiriam aos estudantes estabelecer conexões entre os métodos, conteúdo e estrutura de um curso e sua importância para a realidade social mais ampla. Em nossa opinião, este seria fruto de uma prática movida pela relação harmoniosa e habitual com a “Rima e a Razão” - ou Imaginação e Razão. Mas como ir além das limitações impostas pelos micro-objetivos cotidianos guiados pelas escolas e pelo contexto em que vivemos?

2.3. UM REINO DIVIDIDO

Cativa, a razão não pode fundar um diálogo entre homens livres: é preciso libertá-la. Mas, não libertá-la para a ciência, e sim libertá-la para a doxa, para a prática da palavra, que permite ao homem revelar e revelar-se, tornando transparente os contextos externos e internos de dominação ilegítima.

Sérgio Paulo Rouanet, 1985.

Nos capítulos seis, sete e oito de *The Phantom Tollbooth*, o tema da “Rima” e da “Razão” é desenvolvido em sua plenitude. A história do florescimento do “Reino da Sabedoria” e a posterior divisão do mesmo, causada pelo rei Azaz (*King Azaz*) e seu irmão, o Matemágico (*Mathemagician*) é contada a Milo por Nentanto Macabra (*Faintly Macabre*). Este relato não apenas explica o desaparecimento literal das duas princesas, mas também representa alegoricamente o problema da educação pelo uso da razão instrumental que é aplicada nos meios escolares.

“Ao atingirem a maioridade, os filhos do rei, Azaz e Matemágico fundaram novas cidades no deserto, para que o reino continuasse a crescer. E assim foi feito. Um partiu para o sul, rumo ao contraforte da Confusão, e ergueu Dicionópolis, a cidade das palavras; o outro seguiu para o norte, rumo às montanhas da Ignorância, e fundou Digitópolis, a cidade dos números. Ambas floresceram esplendidamente e os demônios foram empurrados para mais longe ainda. Em pouco tempo, outras cidades e aldeias foram fundadas nas novas terras, até que somente os confins do deserto abrigavam aquelas criaturas –, prontas para atacar, elas esperavam todos os que se aventurassem a penetrar em tais paragens ou se revelassem descuidados” (JUSTER, 1999, p.76).

Mas como o orgulho de cada um dos irmãos se insuflava a cada dia, os dois viviam discutindo e criando argumentos para evidenciar a respectiva importância de seus reinos, afirmando a supremacia dos números sobre as letras e vice-versa. Esta dicotomia, contudo, era puro *nonsense* e este modo de pensar sustentava a falta de percepção de ambos os governantes. Como

sabemos a percepção, segundo Herbert Read (2001, p. 75), é a unidade primária de toda atividade imaginativa e prática, que se transforma na unidade da sensibilidade e da razão (sensação e idéias). De fato, apenas as princesas, dotadas de bom senso, eram capazes de perceber a inutilidade da desarmonia que ali reinava, pois eram fruto do próprio “Reino da Sabedoria” e, assim, filhas adotivas do antigo rei:

“Certo dia, quando caminhava tranqüilamente pela propriedade, descobriu duas criancinhas que haviam sido abandonadas numa cesta sob as videiras. Eram duas lindas meninas de cabelos dourados. O rei ficou felicíssimo. ‘Foram enviadas para coroar minha velhice’, ele exclamou, chamando para vê-las a rainha, os ministros, os serviçais do palácio e, na verdade, toda a população. ‘Vamos chamar esta aqui de Rima e esta outra de Razão’, disse ele. Com os títulos de princesa da Doce Rima e princesa da Razão Pura, elas foram então criadas no palácio” (JUSTER, 1999, p.77).

Portanto, mesmo sendo princesas de “Sabedoria”, diretamente nenhuma das duas fazia parte do mundo das palavras, ou do mundo dos números. Assim, como nada tinham em comum com os irmãos, posto que eram adotivas, os filhos legítimos do rei acharam que poderiam reprimi-las, uma vez que elas não tomavam partido de nenhum dos dois lados. Pela primeira vez, ambos concordaram em bani-las para o “Castelo no Ar”, que se erguia acima das “Montanhas da Ignorância”, o local mais perigoso de todo o reino.

Após tomar ciência da história, Milo sai da prisão e chega finalmente ao palácio (que se parece com um grande livro) do rei de “Dicionópolis”, Azaz. É convidado para o banquete real, sem imaginar, contudo, que será obrigado a engolir suas próprias palavras, literalmente.

Na passagem do banquete a atmosfera²⁰ das obras de Lewis Carroll,

²⁰ Em *O Espelho dos Nomes* (BAGNO, Ática, 2005) esta atmosfera também está presente quando Ariel, o personagem central, se vê diante de um caleidoscópio que o transforma em menina (a fim de que possa ver as coisas de um modo diferente) e encontra oito irmãs que possuem nomes formados pelas mesmas letras da palavra Alice (são elas: Célia, Laíce, Licéa, Ciela, Cléia, Lécia, Ciléa e Laeci). Elas convidam o “ex-garoto” a participar de uma série de jogos de palavras que envolvem desde os trocadilhos, até a criação de uma nova língua chamada *Gualin*.

Alice no País das Maravilhas e no *País do Espelho* está presente, seja pelo aspecto *nonsense* ou pela presença de trocadilhos. Estes exemplos apontam para o interesse espontâneo da criança pelos jogos de linguagem, que incluem os trocadilhos, os jogos de ritmo, a disponibilidade primeira em relação ao uso das palavras, que são a essência da criação poética e do fantástico, conforme explica Jacqueline Held (1982).

O jogo de palavras - todas as formas de jogo: com os sons, ritmos, com os sentidos, com a colocação das palavras - era, inicialmente, natural à criança, simplesmente porque o jogo está no centro de sua vida. Germe, virtualidade que em si mesma nada tem de genial: não se trata de afirmar aqui que a criança poderia sozinha, extrair tudo de si mesma, nem que é criador formado e acabado. Germe, virtualidade, que se devem ser alimentados e cultivados, abrem já todos os possíveis, e tanto é verdade que o jogo de palavras está no centro da poesia, na raiz do fantástico (HELD, 1982, p. 203).

Em *The Phantom Tollbooth*, temos na cena do banquete real, brincadeiras com as palavras dadas pelo exclusivo uso de seus sentidos denotativos. O rei obriga Milo a efetuar um discurso, ao qual o garoto sequer consegue dar continuidade, pois é interrompido pelos discursos literais do Mausquito (*the Humbug*), da Abelha Soletradora (*The Spelling Bee*), dos demais convidados e, por fim, do rei.

Depois que Milo vence o enfado e a preguiça no primeiro capítulo do livro, desenvolve uma percepção mais aguçada dos eventos em que toma parte, o que lhe confere maior poder discriminatório em relação à paisagem que o cerca. Segundo Herbert Read, a habilidade de discriminação é guiada pelo sentimento *estético*, que segundo ele marca “o ritmo da vida, mantendo-nos em curso por meio de um tipo de peso e de equilíbrio” (2001, p.40). Assim, começa a perceber a importância do retorno da “Rima” e da “Razão” para restabelecer maior produtividade ao “Reino da Sabedoria”, revelando uma disposição para fazer o que considera correto e adequado.

Após alguma conversa, o rei Azaz não somente concorda com Milo so-

bre a importância do regresso das irmãs adotivas, como também percebe que o garoto é a pessoa perfeita para efetuar este resgate, dando-lhe o primeiro presente. Trata-se de uma caixa de idéias que contém todas as palavras do mundo. Receptáculo que, contendo palavras, contém os meios de estruturação do pensamento:

“Nesta caixa estão todas as palavras que eu conheço”, disse ele. “Você jamais precisará da maioria delas e só algumas usará com frequência, porém com elas pode fazer todas as perguntas que nunca foram respondidas e responder a todas as perguntas que nunca foram feitas. Todos os grandes livros do passado e todos os que ainda serão escritos utilizam essas palavras. Com elas, não há obstáculo que você não possa superar. Tudo o que precisa fazer é aprender a usá-las bem no momento certo” (JUSTER, 1999, p.101).

O dom de usar as palavras, oferecido a Milo pelo Rei Azaz, concede-lhe a liberdade para explorar o mundo através da linguagem, fazendo perguntas, investigando as alternativas que venham a se apresentar em seu cotidiano, para chegar a algumas tentativas de respostas. A partir daí Milo leva consigo a caixa mágica que lhe será de grande valia no resgate das princesas “Rima e “Razão“.

2.4. TUDO DEPENDE DE COMO VOCÊ VÊ AS COISAS

*Ver as coisas de um modo diferente daquele ao qual estamos habituada-
dos só serve para melhorar o nosso modo de ser (...) A gente passa a entender
melhor as coisas, passa a compreender os diversos lados de um mesmo pro-
blema... A gente ganha uma visão mais completa, vê mais detalhes, percebe os
pormenores... Aliás, foi por ter passado por uma experiência muito parecida
que o meu amigo Tirésias se tornou uma pessoa muito importante e requisiti-
zada...*

Marcos Bagno, 2005, p.39.

Nos capítulos nove, dez e onze, Milo finalmente inicia sua jornada pela liberdade das princesas “Rima” e “Razão”. Nesta trajetória conhecerá mais alguns interessantes personagens do “Reino da Sabedoria”, como Todo-Mundo (*Everyone*), Alex Loisas (*Alec Bings*), Croma, o Grande (*Chroma the Great*), e até mesmo os excêntricos K.T. Disacorde e B. Arulho (*Dr. Dischord and Dynne*).

2.4.1. A Floresta da Visão

A floresta sempre se configurou como uma realidade geográfica mítica de um mundo sem fronteiras. Os antigos gregos veneravam a floresta de Dodona, onde o sopro dos ventos nas árvores produzia estranhos sons que eram atribuídos à voz de Zeus. Na Gália, os antigos druidas celebravam seus cultos em santuários naturais, ou seja, nos bosques e nas florestas, sendo que estas eram consideradas verdadeiros templos religiosos. No caso de *The Phantom Tollbooth*, a passagem pela floresta sugere um estado de contemplação semelhante.

Passados mais alguns minutos, deixaram para trás os espaços abertos e penetraram numa densa floresta.

ESTA É A ESTRADA PANORÂMICA:

SIGA EM FRENTE PARA CHEGAR AO PONTO DE VISTA.

Assim dizia um cartaz bem grande na beira da estrada, mas, contrariando o anúncio, tudo o que se podia ver eram mais árvores. À medida que o carro avançava, as árvores se tornaram mais grossas, mais altas e mais frondosas, até que tendo ocultado por completo o céu a floresta terminou de modo abrupto e a estrada contornou um largo penhasco (JUSTER, 1999, p.104-105).

O claro-escuro proporcionado pela floresta manifesta um mistério ambivalente que se pronuncia em seu aspecto inquietante e ao mesmo tempo majestoso. A floresta representa sempre o enfrentamento do desconhecido, ou segundo a psicanálise, o inconsciente, da mesma forma que o penhasco.

“Panorama notável” declarou Mausquito, saltando do carro como se tudo aquilo existisse graças a ele.

“Não é mesmo bonito?”, disse Milo, impressionado.

“Ah, não sei”, respondeu uma voz desconhecida. “Tudo depende de como você vê as coisas” (JUSTER, 1999, p.105).

É possível presumir, portanto, que a Floresta da Visão, devido a estes aspectos simbólicos, passe a se configurar como uma importante etapa na trajetória de Milo, pois segundo Bakhtin, “o próprio cronotopo” fornece um terreno substancial à imagem-demonstração dos acontecimentos (1998, p.355). Esta é a forma que a floresta assume muitas vezes nas narrativas, como cenário de eventos significativos. Assim como nos contos de fadas, a Floresta da Visão aparece como um universo à parte, que funciona como um labirinto não necessariamente ruim. A metáfora da visão aqui é utilizada por Juster de forma a fazer com que o personagem possa “zerar” seu olhar mostrando que é necessário reinventá-lo, “desviciando” a maneira costumeira de ver as coisas.

O primeiro personagem que Milo conhece ao perambular pela floresta é Alex Loisas e com ele aprende diversas lições de perspectiva. Alex observa as coisas do ponto de vista correspondente à sua estatura, costumando enxergar sempre aquilo que se apresenta exclusiva e literalmente “diante dos seus olhos”.

“Bem”, disse o menino, “na minha família todos nascem no ar, com a cabeça exatamente na altura que terão quando se tornarem adultos, e aí crescemos na direção do chão. Quando acabamos de crescer – ou se você preferir, de crescer para baixo -, nossos pés enfim tocam no solo. Naturalmente, no caso de alguns dos meus parentes, os pés nunca alcançam o chão por mais velhos que eles sejam, mas acredito que isso aconteça nas melhores famílias” (JUSTER, 1999, p.107).

Ao contrário do que seria de se esperar, o fato de ser flutuante cria vários problemas para o garoto, pois sempre que tenta correr pela floresta choca-se contra árvores e arbustos menores do que ele. Porém, ele possui uma outra característica peculiar, que é a de ver “através das coisas”.

Alex acha engraçado o fato de pessoas como Milo ficarem mudando de altura e vendo as coisas sempre de múltiplas maneiras, dependendo da idade que possuem. Logicamente, este é o fato que determina uma dada compreensão da realidade e percepção de mundo por parte da criança, diferentemente do adulto. Apesar de as crianças encontrarem um mundo já pronto, ao qual são forçadas a adaptar-se, elas trazem dentro de si a disponibilidade psíquica de se tornarem questionadoras e estão sempre abertas a olhar as coisas sob outros ângulos e a exercer sua criatividade.

Da mesma forma que Alex Loisas, as crianças são capazes de ver “através” das coisas. Basta observarmos quando criam fantasias e brincadeiras que recriam a realidade, que avançam para mundos desconhecidos, com outros continentes, outros seres e outros povos. Por outro lado, se Alex não pode ver as coisas de outro ponto de vista, devido à sua condição biológica, as crianças são impedidas muitas vezes de fazê-lo devido às condições impostas por seu meio social. Este é o tipo de paradoxo que se evidencia no fantástico: a revelação do que nem sempre é visível ou aparente no cotidiano.

Mas a lição de Milo sobre “perspectivas” não termina aí. Com Todo-Mundo, o homem que mora na casa de quatro portas, o garoto observa como as palavras, de acordo com as circunstâncias, podem mudar de sentido, assim como os sentidos e os modos de percepção podem mudar o significado das palavras. Nesta concepção, que é comum a Vigotsky e a Bakhtin, aprendemos que estes sentidos são móveis e mais amplos do que seus significados.

Mais adiante, Milo conhece as cidades gêmeas de “Realidade” (*Reality*) e “Ilusão” (*Illusion*). Desde que os residentes de Realidade bloquearam sua percepção do lugar, andando cada vez mais rápido de um lado a outro e olhando para baixo, sua cidade se tornou literalmente invisível. A feiúra que recaiu sobre aquele espaço, foi na verdade, uma doença ocasionada pela ausência do conhecimento sensível de seus habitantes²¹, que viviam em um mundo sem que soubessem como observá-lo.

De acordo com Vygotsky, a consciência é o estado supremo do homem. Como metáfora da alienação social, “Realidade” representa o fato de que seus habitantes não possuem consciência ou se reconhecem como sujeitos sociais, históricos e políticos. A diminuição do campo perceptivo das pessoas de “Realidade” ocasiona assim sua mudança para a cidade das “Ilusões”, revelando sua suscetibilidade a uma forma de submissão às condições sociais e políticas como se fossem as mesmas que possuísem vida própria. A ilusão, como forma de erro de percepção, também já havia atingido a Milo, que antes de iniciar sua viagem, comportava-se de forma semelhante aos habitantes de “Realidade”. Uma de suas maiores dificuldades era a de perceber e apreciar as coisas ao seu redor. Este fato novamente evidencia a importância do fantástico e da fantasia na construção da subjetividade:

O fantástico se apóia nas possibilidades reais do desenvolvimento do homem, possibilidades não no sentido do programa de uma ação prática imediata, mas no sentido das possibilidades-necessidades do homem, no sentido das exigências eternas, nunca eludidas, da real

²¹ Semelhante tema e alegoria está presente em *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, 1995.

natureza humana, por isso elas, cedo ou tarde, não poderão deixar de abrir um caminho até sua completa realização. (BAKHTIN, 1998, p.267).

Ao passar pela Floresta da Visão (*Forest of Sight*) Milo se defronta com uma grande orquestra que toca de forma ininterrupta. Ela pertence à Croma, o Grande, que é o maestro das cores e diretor de todos os espectros. Neste local, Milo aprecia um concerto magnífico, onde cada instrumento toca um tom de uma cor diferente. Diz o povo da floresta, que se a orquestra algum dia parar de tocar, todas as cores do mundo desaparecerão, pois esta é a única orquestra do mundo que não pode ser ouvida e sim, vista.

“O que é que eles estão tocando?” – perguntou Toque, levantando os olhos para Alex com um ar interrogativo.

“O pôr-do-sol, é claro. Tocam todas as tardes por volta dessa hora” (JUSTER, 1999, p.126).

As luzes que incidem sobre a natureza, formando espetáculos de cor e luz sobre as paisagens, constituem as exhibições que o maestro proporciona aos habitantes da Floresta da Visão no dia-a-dia. Porém, Milo ao tomar o lugar do maestro, na tentativa de acordá-lo pela manhã, descobre o quanto a condução deste espetáculo é difícil e toma consciência de sua total desqualificação para executar tal tarefa. Para ser capaz de harmonizar as cores da natureza é necessário muito treino e desenvolvimento da atitude estética. Milo precisa aprender a ver. Por isso, antes de deixar a Floresta da Visão, recebe de Alex, seu novo amigo, um presente muito especial, um telescópio:

“Leve isso com você na viagem”, disse baixinho, “pois há muita coisa digna de ser vista que freqüentemente escapa à nossa vista. Com ele você pode ver tudo, do mais tenro musgo numa fenda da calçada ao brilho da mais distante estrela – e o que é mais importante, pode ver as coisas como elas realmente são e não apenas como parecem ser. É o meu presente para você”. Milo pôs o telescópio com cuidado no porta-luvas e se esticou para apertar a mão de Alex. Ligou depois o motor e, com a cabeça cheia de idéias, rumou para fora da floresta” (JUSTER, 1999, p.134).

A fantasia, como forma de manifestação artística, se apresenta, então, como mais uma alternativa que nos abre as portas da percepção²², que “sempre se realiza por perfis ou perspectivas, isto é, nunca podemos perceber de uma só vez um objeto, [...] somente percebemos algumas de suas faces de cada vez” (CHAUÍ, 2003, p.29). Quando isto acontece, há o desencadear de uma melhor estruturação de nosso espaço imaginário interior. Assim, o modo como vemos as coisas altera nossa percepção e vice-versa.

2.4.2. O Vale Silencioso

O Vale, em seu formato côncavo, representa o sentido acústico, sendo, portanto, receptivo às influências sonoras. Complemento simbólico da montanha ou do arco-íris, que em suas formas convexas seriam seu oposto, pode ser visto ainda como um símbolo de harmonia universal e a “união fecunda das forças contrárias, na síntese dos opostos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2003, p.929).

A partir do capítulo onze, Milo conhecerá K.T.Disacorde, doutor em dissonância e seu assistente B. Arulho (*Dischord and Dynne*), um par de excêntricos que são os únicos habitantes do Vale do Som. Sua atividade consiste em pesquisar e fornecer os mais variados tipos de sons às grandes cidades, principalmente os mais barulhentos.

“No passado, todos queriam sons agradáveis e, exceto por algumas encomendas durante as guerras e os terremotos, as coisas iam muito mal. Mas então, as grandes cidades foram construídas e houve uma enorme necessidade de buzinas insistentes, trens estridentes, sinos renitentes, berros ensurdecedores, gritos penetrantes, canos gorgolejantes e todos estes ruídos maravilhosamente perturbantes que tanto usamos hoje em dia” (JUSTER, 1999, p.139).

²² A percepção não é uma forma inferior de pensamento, ela é simplesmente um modo “diferente” de pensar. In: CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*, 2003, p.138.

O som, dependendo de sua altura e intensidade pode manipular a qualidade das informações que recebemos diariamente. Da mesma forma, a quantidade de sons a que somos expostos no cotidiano altera nossa percepção e atenção sensorial. Como o mundo moderno torna-se cada vez mais barulhento, os momentos de silêncio para pensar, refletir e sonhar são cada vez mais abreviados, tornando as pessoas menos habilitadas a ouvi-los e até mesmo a suportá-los.

No capítulo doze, os personagens chegam ao Vale Silencioso, lugar considerado maravilhoso no tempo em que a Guarda do Som (*the Soundkeeper*) cuidava muito bem de todos eles. Mas devido ao fato de seus habitantes estarem cada vez mais ocupados e terem perdido a capacidade de apreciar sons harmoniosos, a Guarda do Som, revoltada, decide guardar todos os sons para sempre, expedindo um decreto de silêncio permanente. Milo, apesar de outrora ter um comportamento semelhante, resolve, então, interceder junto a ela para que o Vale volte a seu estado de equilíbrio natural. Surpreendentemente, sua resposta é:

“Você sabe que as formas de silêncio são tão numerosas quanto as formas de som? Infelizmente, porém, nos dias de hoje ninguém presta atenção nelas. Você já ouviu o maravilhoso silêncio do pôr-do-sol?” ela indagou. *“Ou a calma que se segue a uma tempestade? Talvez conheça aquele silêncio quando não sabe responder a uma pergunta que lhe foi feita, ou a tranquilidade de uma estradinha de campo à noite, ou a pausa de expectativa numa sala cheia de gente quando alguém está prestes a discursar, ou mais bonito ainda, o momento depois que a porta se fecha e você se encontra sozinho em casa. Cada um é diferente do outro, e todos são lindos se você atentar para eles”* (JUSTER, 1999, p.152-153).

A falta de percepção, tanto sobre a regularidade, quanto sobre a irregularidade dos sons, ocasiona um desequilíbrio de tal ordem no Vale, que os sons acabam por separar-se das idéias que comunicam. Com o silêncio acontece o mesmo, devido a sua presença constante. No Vale, o som e silêncio perderam suas propriedades comunicativas.

Esta mesma indiferença que afeta os moradores do local faz com que

se assemelhem àqueles de “Realidade”. Quando deixaram de se importar com o que haviam de ver, a cidade desapareceu. Quando no Vale deixaram de se importar com o que ouviam, perderam a voz.

A Guarda do Som, ao conversar com Milo, intimamente percebe que não se sente feliz por manter os sons presos. Milo pede que ela os liberte. Mas a Guarda não concorda. Uma vez libertados os sons, acredita que fornecerá maior quantidade de material para as dissonantes e loucas experiências de K.T.Disacorde. Então, Milo disfarçadamente rouba-lhe um som e o guarda na ponta da língua (agora é *e/le* quem possui o dom da palavra e da argumentação). Chega até a boca de um canhão e sussurra a palavra “mas”. Esta dispara como uma bala, acordando todos os sons adormecidos. A Guarda do Som, apesar de, a princípio, sentir-se em pânico, finalmente reconhece.

“Vou levar anos para coletar esses sons outra vez”, e soluçou “e muitos anos para pô-los na ordem correta. Mas é tudo culpa minha. Pois não podemos aperfeiçoar os sons apelando apenas para o silêncio. O problema é saber quando usá-los no devido tempo” (JUSTER, 1999, p.163).

Assim, a volta de “Rima” e “Razão” se faz necessária, pois em sua presença as pessoas voltariam a discernir os momentos de calar e de ouvir. A Guarda do Som apóia, então, o resgate das princesas, presenteando Milo com um embrulho que deve ser usado quando o garoto sentir fome, não de comida, mas de sons. Tudo isto lhe será bastante útil quando se sentir sozinho nos lugares inóspitos pelos quais forçosamente terá de passar até chegar ao “Castelo no Ar”.

2.4.3. A Ilha das Conclusões Apressadas

A sabedoria é explicada de modo geral: pessoas sábias são as que praticam o bom julgamento. Qual é a diferença entre o simples julgamento e o bom julgamento? [...] o bom julgamento moderno é descendente da antiga noção de sabedoria sendo, simultaneamente, a principal característica do pensar crítico.

Matthew Lipman, 1995, p.171.

Ainda no capítulo treze, os três companheiros, extremamente satisfeitos com os resultados obtidos junto à Guarda do Som, deixam o “Vale Silencioso” para trás. Mausquito grita eufórico:

“_Agora nada mais pode dar errado” (...) e no momento seguinte saltou do carro, como se fispado por um anzol, e voou até a ilhota.

“E vamos ter tempo de sobra”, comentou Toque, sem notar que o inseto não estava mais no carro – e ele também de súbito deu um salto e desapareceu.

“Não podia mesmo ser um dia melhor”, concordou Milo, tão ocupado em olhar para a estrada que não se deu conta de que os dois haviam sumido. E numa fração de segundo, também ele se foi. (JUSTER, 1999, p.166-167).

Inesperadamente, estes pensamentos acidentais levam-nos a cair em uma cilada, chamada “Ilha das Conclusões Apressadas”, lugar onde os troncos são retorcidos e as árvores estão mortas há muito tempo.

“Mas como é que viemos parar aqui?”, perguntou Milo, ainda perplexo de se encontrar naquele lugar.

“Pulando, ora bolas”, explicou Edmais. “É assim que a maioria das pessoas chega aqui. De fato, é muito simples: toda vez que alguém decide alguma coisa sem ter uma boa razão, é porque pulou parte do raciocínio e foi direto para Conclusões Apressadas, goste ou não goste delas. É uma viagem tão fácil de fazer que já vim parar aqui centenas de vezes.”

“Mas é um lugar muito inóspito”, observou Milo.

“Sim, é verdade”, admitiu o Edmais, “parece bem melhor quando visto de longe” (JUSTER, 1999, p.169).

A Ilha representa o tipo de cilada em que comumente as pessoas caem quando formulam juízos precipitados sem antes ponderar cuidadosamente os fatos. Segundo Tishman, (1999, p.98), as ciladas do “antes do pensar”, ocorrem quando nos lançamos a um desafio do pensar sem nos prepararmos adequadamente – sem tirar um tempo para sintonizar os pensamentos com um contexto mais amplo. Este é o tipo de prática essencial ao pleno desenvolvimento das funções mentais²³.

Ao chegarem à Ilha, Milo e seus companheiros percebem que esta se encontra lotada. A todo o momento novas pessoas chegam e poucas conseguem sair. Todas estão lá pelo mesmo motivo: tomaram decisões sem deter as informações necessárias sobre os assuntos a que aludiam, esquivando-se de pensar razoavelmente e com sabedoria. Tishman (1999, p.92) refere-se a este mesmo tipo de situação denominando-a falta de “gestão mental”, ou seja, ausência de atividade de reflexão sobre o próprio processo do pensar.

Após acercarem-se da situação, os três personagens descobrem que a única forma de deixar a Ilha consiste em mergulhar no mar que a circunda, o “Mar do Conhecimento” (*Sea of Knowledge*). Atirar-se ao “Mar”, contudo, não requer aptidão para a natação, e sim para estar disposto a abandonar os pensamentos bitolados, unidimensionais e sem imaginação. Significa desejar lançar-se ao desafio de ativar o pensamento e esforçar-se para monitorá-lo, considerando-o diante de um contexto mais amplo e estabelecendo metas. Significa utilizar o pensamento crítico, que vem a ser, segundo Lipman (1995):

²³ Na formação de um leitor literário esta prerrogativa é essencial. Uma vez que leitores proficientes “pensam a respeito de como pensam”, utilizam algumas estratégias de pensamento enquanto interagem com o texto. Seu papel deve ser ativo, tanto ao realizar inferências e previsões, quanto ao estabelecer relações entre textos e fatos do cotidiano, realizando conclusões pessoais e construindo pensamentos abstratos.

[...] o pensar que emprega tanto os critérios quanto é aquele que pode ser estimado por recorrer a critérios. Além disso, pode ser proveitoso considerar o que seja pensamento acrítico. Isto sugere, certamente, um pensar que é fraco, amorfo, arbitrário, capcioso, acidental e não estruturado (LIPMAN, 1995, p.173).

A disposição para utilizar o pensamento crítico é antes um esforço do que uma dádiva. Um esforço que só se compara ao preparo físico necessário para a realização de uma longa travessia. Milo e seus amigos, não têm outra saída, senão enfrentá-la.

Este pensamento de ordem crítica e reflexiva faz parte de um processo dialógico e de um esforço consciente para fazer com que a mente surpreenda-se diante de desafios. É o tipo de aprendizado que requer a participação direta dos sujeitos. O “Mar do Conhecimento”, contudo, reserva algumas surpresas e compensações. Aqueles que permanecem abertos para receber suas águas podem absorvê-las mais facilmente. Assim, ao chegarem à praia, Milo e Toque estão completamente secos. Só o Mausquito continua molhado.

2.5. O REINO DA LÓGICA

Mas o Visconde expunha os outros a sua idéia.

—A Terra da Matemática - dizia ele, ainda é mais bonita que a Terra da Gramática, e eu descobri uma Aritmética que ensina todos os caminhos. É lá o País dos Números. Todos se entreolharam. A idéia do Visconde não era das mais emboloradas. Bem boa, até.

Monteiro Lobato, 1982, p.8.

Em *Aritmética da Emília*, Monteiro Lobato funde novamente o fantástico e o pedagógico, transformando a aritmética numa gostosa brincadeira, em que os números, as operações, os múltiplos e divisores, as frações, os sistemas de medidas etc., transformam-se em divertidas apresentações circenses. Já o “País dos Números” de Juster, que na verdade é uma cidade chamada “Digitópolis”, constitui-se em um cenário onde o personagem central, Milo, aprende a observar a matemática de um jeito diferente e inusitado, adquirindo uma nova consciência sobre seus aspectos lógicos.

Em “Digitópolis” Milo primeiramente conhece o Dodecaedro (*Dodecahedron*), ser garboso e incomum, semelhante também a um artista de circo, que possui o hábito de girar entre suas doze diferentes faces. Suas variedades de expressões também nos fazem lembrar dos conselheiros de Azaz, o rei de “Dicionópolis”, que costumavam agir de forma exorbitante. É o Dodecaedro quem conduz Milo e seus amigos até a caverna de onde são extraídos os números do Matemágico (*Mathemagician*). Este convida a todos para um banquete.

Desta feita, a cena da refeição com o Matemágico é bastante parecida com a refeição que tiveram com Azaz, pois os elementos do absurdo e do *nonsense* também estão presentes. Em “Digitópolis”, os habitantes costumam iniciar as refeições quando se sentem satisfeitos. Porém, quanto mais comem, mais sua fome aumenta.

“É completamente lógico”, explicou o Dodecaedro. “Quanto mais você quer, menos recebe e, quanto menos recebe mais você tem. Aritmética banal, só isso. Vamos supor que você tem alguma coisa e acrescenta algo mais. Fica com quanto?...” (JUSTER, 1999, p.188).

Nesta passagem são apresentados dois tipos de lógicas simbólicas (a lógico-científica e a cultural) e ambas são colocadas em contraposição. Guiados pelo sentido literal que orienta as operações de adição e pelos sentidos denotativos dados pelo pensamento lógico-científico, que usa um sistema fechado de signos e de símbolos, Milo e seus amigos saem com fome do banquete, principalmente o Mausquito: quanto mais fome sentia (havia comido vinte e três bacias de comida), mais comida desejava.

Ou seja, o efeito da ironia é causado pelo uso do aspecto de outro tipo de lógica simbólica, a cultural. Sua principal característica são seus sentidos metafóricos e analógicos. Estes sentidos permearão também os demais diálogos que Milo terá com as personagens que habitam “Digitópolis”.

Neste capítulo, nos parece haver uma ilustração manifestada pelo reconhecimento de que o raciocínio matemático em si mesmo não é capaz de levar à sabedoria, a não ser que esteja associado também ao uso da inteligência sensível.

[...] uma das melhores coisas da matemática, ou mesmo de qualquer outra matéria que você queira aprender, é que muitas coisas que parecem impossíveis de fato podem afinal acontecer. Parece muito essa história de você querer chegar ao Infinito. Você sabe que ele existe, só não sabe onde – mas, só porque não consegue nunca alcançá-lo, isso não quer dizer que não vale a pena procurar por ele (JUSTER, 1999, p.198).

Um raciocínio lógico trivial requer o desenvolvimento de certas astúcias que nos permitam sair do torpor cotidiano a fim de olharmos o mundo de um jeito mais livre. Desse modo, a lição mais importante que Milo aprende em “Digitópolis” lhe é dada por uma criança de aspecto inusitado (a de um número decimal) e de idade semelhante a sua, que lhe ensina a reconhecer os limites do conhecimento, a existência de diferentes formas de raciocínio e

seus aspectos contraditórios. Consideramos o raciocínio a partir de Lipman (1995):

O raciocínio é aquele aspecto de pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a critérios de avaliação (pode haver raciocínio válido e não válido) e ensinado. Ele envolve, por exemplo, a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e a organização de explicações e descrições de argumentos coerentes. Em geral, ele produz uma sensibilidade em relação aos aspectos lógicos do discurso que não foram desenvolvidos em nosso atual sistema educativo (LIPMAN, 1995, p. 46-47).

Embora o pensamento esteja intimamente ligado à linguagem, aprender a falar, a pensar e a raciocinar são processos que apenas estarão mutuamente relacionados na medida em que forem efetivados de maneira sólida e não descuidada²⁴.

Após algumas deliberações, o Matemático finalmente consente que Milo parta para a libertação das princesas. Como sempre, ao aprender uma lição de algum morador dos locais por onde passa, o garoto recebe um outro presente, que simboliza a posse de mais um saber. Neste caso, é um bastão reluzente que o ajudará em qualquer situação em que precisar efetuar um cálculo difícil. Afinal, a matemática é uma constante tentativa de resolução de desafios.

Desta maneira, finaliza-se o processo de aprendizado de Milo. É importante destacar o caráter orientador e mediador que o trânsito pelas terras de “Sabedoria” e o contato de Milo com os habitantes do local assumem até aqui. Esta aprendizagem pode ser compreendida como uma das idéias bastante desenvolvidas por Vygotsky, a “zona de desenvolvimento proximal”, definida como:

²⁴ De acordo com Lipman, “empregamos muito tempo ajudando as crianças a estabelecer diferenças entre exercícios de matemática bem-feitos e malfeitos, mas não dedicamos quase nenhum tempo ensinando as crianças a distinguirem entre um raciocínio melhor e outro pior. E isso não é porque as crianças não necessitem saber como raciocinar ou não tenham a capacidade de aprender. Isso acontece porque nós mesmos não estamos familiarizados com a lógica, e nos custa admitir que temos alguma dificuldade em entendê-la”. LIPMAN, M. *O pensar na educação*. 1995, p.39.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2003, p.112)

Na forma como se apresenta a narrativa de Juster, os laços desenvolvidos por Milo contribuem para formá-lo e lhe conferem ciência e erudição. O grande número de presentes recebidos e a sabedoria para bem utilizá-los, como símbolos da aceitação do conhecimento a que teve acesso, serão suas armas de defesa contra os vários Demônios que encontrará daí em diante em sua escalada pelas “Montanhas da Ignorância”.

2.6. VENCENDO AS “MONTANHAS DA IGNORÂNCIA”

Quanto mais subiam, mais escuro tudo se tornava, embora não fosse a escuridão da noite – era sim, um misto de sombras ameaçadoras e más intenções que se desprendia das escarpas cobertas de musgo e absorvia a luz. Um vento cruel uivava ao passar por entre os rochedos, o ar era denso e pesado como se já tivesse sido respirado várias vezes antes.

Norton Juster, 1999, p.204.

A montanha possui um simbolismo múltiplo, pois na medida em que ela é alta, vertical, elevada e está próxima ao céu, participa do simbolismo da transcendência (...). “Ela é assim o encontro do céu e da terra, morada dos deuses e objetivo da ascensão humana” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2003, p.616). No texto de Juster, contudo, as Montanhas da Ignorância se traduzem como morada de demônios.

A idéia figurada pelo castelo que paira acima das montanhas, como o “Castelo no Ar” (*Castle in the Air*), vem subjazer a representação da morada dos deuses num plano superior. Este castelo espelha uma simbologia semelhante a dos castelos dos Contos de Fadas, que aparecem sempre situados em lugares altos e de difícil acesso. Segundo o Dicionário de Símbolos, o “castelo é um símbolo de proteção” e “o que ele encerra, separado assim do resto do mundo, adquire um aspecto longínquo, tão inacessível quanto desejável” (Ibid. p, 199). Neste caso, é o “Castelo no Ar” que figura o símbolo da transcendência, ao invés da montanha.

Assim sendo, o tempo e o espaço são duas coordenadas fundamentais na construção do texto de Juster, que ao criar um lugar fictício, torna exequível logo a princípio, o acionamento de um ato mental de fundamental importância: o ato de produzir imagens mentais mediante a leitura. De acordo com Bakhtin,

A obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo da sua criação como no processo subsequente da vida, numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores. Esse processo de troca é sem dúvida cronotópico por si só: ele se realiza principalmente num mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação. Pode-se mesmo falar de um cronotopo criativo particular, no qual ocorre essa troca da obra com a vida e se realiza a vida particular de uma obra (BAKHTIN, 1998, p. 359).

Embora a existência de um lugar fictício numa obra literária infantil não seja o único critério estético de sua qualidade, pode tornar o aprendizado da leitura e da escrita uma experiência mais lúdica com a linguagem artística, em seu sentido "plástico, literário e reflexivo" (DUBORGEL, 1992, p.95), pois capacita a criança a colocar conscientemente a imagem a serviço do pensamento.

2.6.1. O Pássaro Pica- palavras

No capítulo dezessete, os temas da educação e da apreciação do cotidiano alcançam seu clímax. Milo luta contra os demônios da "Ignorância" e coloca seu aprendizado em prática. O primeiro confronto se dá entre Milo e o Pássaro Pica-palavras (*Everpresent Wordsnatcher*).

Pousado numa das rochas pegajosas e quase se confundindo com ela, lá estava um grande pássaro desganhado e extremamente sujo, mais parecido com um pano de chão imundo do que com qualquer outra coisa. Tinha um bico afiado e perigoso, e fitava os viajantes com um único e malévolo olho (JUSTER, 1999, p.205).

Embora de aparência assustadora, o Pássaro representa o primeiro e o mais simples dos desafios que se colocam para Milo. Apesar de ser aborrecido e inconveniente, considera-se não propriamente um "Demônio" e sim um "incômodo". Como possui apenas um olho, sua visão é limitada e suas brincadeiras são diferentes dos jogos e trocadilhos presentes em outras passa-

gens da história. Enquanto os trocadilhos dos banquetes fazem com que Milo reflita sobre os vários sentidos das palavras, os trocadilhos do Pássaro são feitos para que ele pareça mais inteligente e esperto do que as pessoas que com ele entram em contato.

Sendo assim, os elementos que estão por trás dos juízos e das informações dadas por Pica-palavras fazem parte do local onde vive, ou seja, o “Contexto”. Seu problema, contudo, é que ele vive mais fora de “Contexto” do que dentro e obscurece qualquer tipo de interação verbal.

“Acho que você não compreendeu”, disse Milo timidamente, enquanto o cachorro rosnava uma advertência. ‘Estamos procurando um lugar para passar a noite’ “.

“A noite não é roupa para ser passada”, o pássaro grasnou de novo, soltando outra horrenda gargalhada.

“Não é isso, nós só queríamos pernoitar...”, Milo recomeçou.

“A noite não tem pernas para sair correndo”, o pássaro retrucou com irritação (JUSTER, 1999, p. 205).

Neste sentido, o Pássaro em sua forma alegórica, aponta para os inúteis esforços de construção de sentido de qualquer enunciado quando os leitores em formação não são estimulados a entabular um diálogo produtivo com o mesmo.

A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. (...) As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1992, p.314).

Uma vez que o centro organizador de todas as atividades mentais não está apenas no interior do sujeito, mas também no seu exterior, os enunciados são resultados de processos interativos. Assim, “conversar” com um texto e com outros leitores significa ser capaz de formular hipóteses e perguntas

sobre o que não foi compreendido, fazer inferências a respeito do assunto abordado, estabelecer conexões entre experiências prévias e os novos conhecimentos a fim de seguir em frente sem tropeços. Por outro lado, para aquelas crianças que principalmente, não compreendem aquilo que lêem, ou que não foram ensinadas a desenvolver estas habilidades, a sensação de trapaça assemelha-se ao fato de se estar diante de um Pica-palavras²⁵.

Por ter desenvolvido o domínio destas capacidades, Milo livra-se do Pássaro fazendo-lhe uma série de perguntas que rapidamente o afugentam. Neste sentido, é importante que a Escola estimule as crianças a darem voz aos processos invisíveis de seus pensamentos. Daí porque Lipman (1995) enfatiza que a sala de aula deva se converter em uma comunidade de investigação, na qual os alunos possam dividir suas opiniões, desenvolver questões a partir das idéias dos outros, propor desafios entre si para fornecer razões e opiniões até então não apoiadas e auxiliar uns aos outros a fazer inferências daquilo que foi afirmado, buscando identificar as suposições de cada um (LIPMAN, 1995, p.31).

As relações dialógicas que aqui se estabelecem também estão presentes no texto de Lewis Carroll, como na conversação entre Alice, a Lebre de Março e o Chapeleiro Maluco.

Alice estivera olhando por cima do ombro dela com certa curiosidade. “Que relógio engraçado!” observou. “Marca o dia do mês e não marca a hora!”.

“Por que deveria?” resmungou o Chapeleiro. “Por acaso o seu relógio marca o ano?”

“Claro que não”, Alice respondeu mais que depressa, “mas é porque continua sendo o mesmo ano por muito tempo seguido”.

“O que é exatamente o caso do meu”, disse o Chapeleiro.

²⁵ Nesta passagem podemos novamente estabelecer um intertexto com a obra de Marcos Bagno, *O Espelho dos Nomes* (Ática, 2005), em que no capítulo cinco, o personagem central (Miguel, que muda de nome a cada capítulo) precisa vencer as artimanhas das irmãs Vice e Versa. Tanto Juster quanto Bagno exploram a questão da comunicação truncada, na qual a conduta de certos antagonistas resume-se em promover confusões no pensamento dos personagens viajantes.

Alice ficou terrivelmente espantada. A observação do Chapeleiro lhe parecia não fazer nenhum tipo de sentido, embora, sem dúvida, os dois estivessem falando a mesma língua (CARROLL, 2002, p.70).

Outro exemplo dessa natureza aparece em *Alice no País do Espelho*, na conversa entre ela e *Humpty Dumpty*.

“Neste caso, vamos recomeçar do zero”, disse Humpty Dumpty, “é minha vez de escolher o assunto...” (“Ele fala exatamente como se fosse um jogo!” pensou Alice.) “Portanto, aqui está uma pergunta para você. Quantos anos disse que tinha?”

Alice fez um rápido cálculo e respondeu: “Sete anos e seis meses”.

“Errado!” Humpty Dumpty exclamou, triunfante. “Você nunca disse tais palavras!”

“Pensei que queria dizer ‘Quantos anos você tem?’” Alice explicou.

“Se tivesse querido dizer isso, teria dito isso”, disse Humpty Dumpty.

Não querendo começar outra discussão, Alice não disse nada (CARROLL, 2002, p.202).

Os excertos aqui apresentados não reproduzem apenas construções sintáticas semelhantes, mas mantêm entre si uma abordagem que se intersecciona também pela temática. São metáforas que simbolizam de alguma forma as dificuldades de entendimento que muitas vezes se instalam nas conversações entre adultos e crianças, devido às diferentes maneiras pelas quais ambos experimentam o mundo e utilizam a linguagem. Neste sentido, as passagens mencionadas salientam os embates que as crianças enfrentam em seu processo de amadurecimento e suas tentativas de aplicar seus conhecimentos prévios dentro de um contexto, buscando atribuir sentido às próprias experiências e compreender melhor o mundo.

2.6.2. O Terrível Trívium e o modelo da fábrica

Os filósofos pertencentes à Escola de Frankfurt, ou Teoria Crítica, acreditavam que o processo de modernização da sociedade industrial desencadeou uma forma de racionalidade instrumental definida pela organização dos meios adequados para atingir determinados fins.

Um aspecto importante da Teoria Crítica é que ela salientou o fato de que a sociedade moderna procurou afastar do exame da razão todas as questões sociais que não podiam ser resolvidas na perspectiva da relação meio-fins, por serem consideradas subjetivas e irracionais. Isto fez com que diante das crises do capitalismo, o Estado e a economia passassem a interferir nas áreas que estavam sujeitas ao uso da razão comunicativa, como a família, a educação e o lazer. Na medida em que as racionalidades instrumentais da ciência e da técnica penetraram nestas instituições sociais, transformaram-nas de tal modo, que as questões consideradas relevantes para promover qualquer tipo de maior interação foram afastadas do âmbito da reflexão e da discussão.

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo contemporâneo, partilha da crítica radical à sociedade industrial moderna, presente nas obras dos demais pensadores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (como Marcuse, Adorno e Horkheimer). Para Habermas, as causas dos problemas da sociedade industrial moderna, não estão no desenvolvimento científico e tecnológico e sim, na sua perspectiva unilateral, que não mais considera a discussão sobre questões vitais em que a sociedade decide sua história. Embora não tenha elaborado propriamente uma filosofia da educação, é possível transpormos suas análises para o campo do ensino.

A Escola reproduz, em muitos casos, o *modus operandi* da sociedade em que se insere. Sendo assim, sua epistemologia e interesses não ficaram imunes ao tipo de racionalidade instrumental a que Habermas alude. Seu alcance nos procedimentos pedagógicos (como na estruturação da grade curricular, nas concepções de aprendizagem e na metodologia aplicada – a mera

recuperação de informações dadas como válidas e inquestionáveis), tornou-se amplo (e suas conseqüências também).

Podemos afirmar que o homem sem face, o Terrível Tríviun (*The faceless gentleman*) representa a metodologia de trabalho presente em muitas escolas. Milo, Toque e Mausquito são apanhados pelas tarefas fora de propósito que Tríviun lhes atribui, objetivando apenas consumir uma enorme quantidade de seu tempo e energia. Tarefas que servem apenas para distraí-los e mantê-los ocupados, ao mesmo tempo em que não encontram nenhum sentido na realização das mesmas. Sendo assim, o Terrível Tríviun parece personificar o fenômeno da reificação e da alienação presentes no uso exclusivo da razão instrumental e que determina a asfixia da imaginação criadora.

Por outro lado, como havia passado por diversas contradições e conflitos em meio a sua jornada, a latente criticidade de Milo começa a agir dentro dele como uma força libertadora, que não lhe permite desviar-se de seus macro-objetivos. Como um bom “leitor” da situação em que se encontra, é capaz de refletir sobre seu sentido, ativando em seguida seus conhecimentos prévios (neste caso, o bastão oferecido pelo Matemágico que o auxilia a calcular o tempo que levará para concluir as tarefas). Assim, toma consciência da estreiteza do trabalho a que é submetido e consegue escapar de seu primeiro grande inimigo.

Nesta perspectiva, a falta de objetivos claros para as tarefas que são designadas em classe, principalmente no que concerne à leitura e seus propósitos são aspectos que não podem ser negligenciados. Se a capacidade de refletir sobre os objetivos das tarefas a serem realizadas é abafada, como a criança se tornará apta a questionar e julgar os fatos ou acontecimentos de seu cotidiano? Sendo assim, é necessário reiterar o olhar sobre a prática escolar cotidiana de forma que seja possível aplicar a razão comunicativa em sala de aula, que de acordo com Rouanet:

[...] se manifesta num processo comunicativo em que os participantes buscam chegar a um entendimento sobre os fatos, normas ou vivências. Isto significa que o conceito de racionalidade comunicativa se vincula a três mundos: um mundo *objetivo* de fatos ou acontecimentos, um mundo *social* de normas e solidariedades e um mundo *subjetivo* de sentimentos e emoções (ROUANET, 1987, p.159).

2.6.3. O Demônio da Insinceridade: Nem tudo é o que parece ser

O seguinte desafio enfrentado por Milo é o combate ao Demônio da Insinceridade (*Demon of Insincerity*), que personifica os seres de visão estreita e empobrecida sobre a realidade que os cerca. O Demônio os atrai para o seu poço de lama gritando para que fujam de Trívium. Logo, todos os três estão atolados no fundo de um buraco escuro.

Neste episódio, Milo se revela capaz de focalizar as coisas sob novas perspectivas, fazendo uso da razão comunicativa, como algo que se “sobressai na força vinculante do entendimento intersubjetivo e do reconhecimento recíproco” (HABERMAS, 2000, p.450). Esta habilidade, além de lhe trazer mais uma vantagem sobre o oponente, sugere o amadurecimento alcançado durante sua trajetória. Por ter sido instruído sobre a existência de outros modos de ver as coisas, principal lição aprendida na passagem pela “Floresta da Visão”, possui o discernimento suficiente para saber como agir. Além disso, lembra-se de utilizar o telescópio dado por Alex Loisas. É importante lembrar que Alex enxergava sempre as coisas pela perspectiva de um adulto.

Por outro lado, sua atitude não prescinde de fazer uso da imaginação criadora, que é acionada por experiências obtidas através de diferentes estímulos. Sendo assim, a imaginação criadora lhe permite ultrapassar as fronteiras do buraco escuro em que foi atirado.

2.6.4. O Gigante Gelatinoso e o processo de acomodação

Quando somos crianças, somos um pouco de cada coisa: artista, cientista, atleta e erudito. Às vezes, parece que crescer significa desistir destas coisas, uma a uma. Todos nos arrependemos por coisas das quais desistimos e sentimos falta disso. De que desistimos por sermos muito preguiçosos, ou por não conseguirmos nos sobressair, ou por termos medo.

Kevin Arnold, no episódio "Coda", da série Anos Incríveis.

Milo e seus companheiros se deparam com o Gigante Gelatinoso (*the Gelatinous Giant*), ao perceberem que estão sentados exatamente em suas mãos. O Gigante é um ser que não possui forma própria e tenta assumir a silhueta de quem está mais perto. Tem medo de tudo e é incapaz de assimilar idéias porque as considera difíceis de digerir.

Neste desafio enfrentado por nossos heróis incide a questão do conformismo, personificado pelo aspecto aderente e gelatinoso do monstro que tenta submetê-los ao jugo do pessimismo e da falta de perspectivas, impedindo-os de seguir adiante e buscar a realização de seus objetivos. O Gigante Gelatinoso personifica a sensação incômoda diante dos desafios e o medo de abandonar os hábitos rotineiros. Gigantes como estes são capazes de emperrar qualquer processo de mudança.

"'Por que o senhor não nos ajuda a salvar a Rima e a Razão? Aí então as coisas poderiam melhorar' (...) 'Ah, eu não faria isso', disse o Gigante, pensativo, baixando o braço de novo. 'Quer dizer, porque não deixar o barco correr? Ou seja, não vai funcionar nunca. Eu não me arriscaria...'" (JUSTER, 1999, p.222).

Nosso herói começa a perceber então, que o Gigante Gelatinoso deseja enredá-lo em uma perniciosa situação mental. Este é um fenômeno que se dá nas relações sociais, em que a criança é também contaminada por um tipo de situação que a leva a perder a confiança em suas capacidades e a acredi-

tar que seus esforços são inúteis diante de desafios que se apresentam no cotidiano, principalmente na Escola. Dada essa situação, a tarefa dos educadores não apenas consiste em identificar a linguagem e os valores das ideologias corporativas manifestas no currículo escolar. É preciso que se empenhem em “desconstruir os processos através dos quais elas são produzidos e colocados em circulação” (GIROUX, 1997, p.138).

Milo defende-se de Gelatinoso abrindo a caixa de idéias ofertada pelo Rei Azaz. Possuindo idéias em profusão, Milo está alerta para desfazer o círculo vicioso do conformismo, podendo dispor de uma maior qualidade argumentativa que lhe fornece os subsídios necessários para dar uma resposta tanto de ordem emocional quanto crítica diante da situação. Restitui, então, sua capacidade de estar atento diante do perigo de perder sua identidade, sem assimilar “falsas verdades” como as contadas pelo Gigante.

2.6.5. O Coletor de Sentos e Sentidos e a passividade como atitude

Finalmente, quase alcançando o “Castelo no Ar”, Milo encontra ao pé de sua escadaria o Coletor de Sentos e Sentidos (*the official Senses Taker*). Ele deseja preencher uma ficha burocrática com todos os dados dos três viajantes e ainda lhes pede que preencham mais uma série de formulários. Ao descobrir que desejam subir até o “Castelo no Ar”, começa então a hipnotizá-los.

Da mesma forma que o Terrível Trívun, a presença do Coletor de Sentos e Sentidos faz alusão à existência de um universo colonizado pela cultura visual. Apesar de as pessoas responderem à cultura visual com atitudes e necessidades diferentes, é inegável que a mesma tenha crescido além das expectativas, tornando-se centralizada, “penetrando no ‘espaço privado’ dos indivíduos a ponto de, em muitos casos, reduzir a cognição e a experiência

humana a uma mera sombra da técnica e da cultura de consumo²⁶” (GIROUX, 1997, p.118).

“Eu os alertei. Deixei claro que era o Coletor de Sentos e Sentidos”, zombou o homenzinho. “Ajudo as pessoas a encontrar o que elas não estão procurando, a ouvir o que não estão escutando, a correr atrás daquilo que não estão perseguindo, a sentir cheiros que nem existem. E, além disso, ele casquinou, saltando alegremente com suas perninhas curtas, ‘vou lhes roubar o senso do dever e o bom senso, além de destruir seu senso de proporção. Não fosse por um detalhe e vocês já estariam completamente indefesos” (1999, p.231).

Como metáfora de uma época em que a televisão se instala nos lares das pessoas, o Coletor representa também a contemporaneidade marcada pela hipervisualidade presente nas vitrinas dos shoppings centers, nos anúncios luminosos e no tempo gasto diante da tela do computador. São viagens imóveis, encerradas num mesmo mundo de significações, onde de tanto ver, se vê pouco.

Em seu estado de transe, Milo acaba derrubando a sacola em que carregava todos os seus presentes. Assim, a caixa dada pela Guarda do Som se abre, deixando escapar milhares de risos e fazendo com que os personagens despertem. A caixa sinaliza o momento de ruptura, contraste e dissonância, além de um atributo a mais aos órgãos sensoriais que estavam desconectados da visão e que deveriam estar integrados naturalmente a todas as atividades humanas.

²⁶ Segundo Henry Giroux, “Gramsci chamou esta forma de controle de hegemonia ideológica, uma forma de controle que na apenas manipulava a consciência, como também saturava as rotinas e práticas diárias que guiavam o comportamento cotidiano. A escola de Frankfurt aprofundou muito esta análise e apontou para o desenvolvimento crescente da tecnologia para reproduzir a cultura dominante e manter a organização sócio-econômica existente” GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*, 1997, p.113.

2.7. “RIMA” E “RAZÃO” AO ALCANCE DAS MÃOS

2.7.1. A Princesa da Razão Pura

O tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo, constitui o médium pelo qual as formas concretas da vida se reproduzem.

Jürgen Habermas, 2000, p.439.

Como um dos mais importantes Iluministas, Immanuel Kant postulava que tanto os sentidos quanto a razão eram importantes para a nossa experiência de conhecer o mundo. Segundo Kant, tudo o que vemos são fenômenos que pertencem a um determinado tempo e espaço (ou seja, dependem do ponto de vista da cultura na qual nos inserimos) e esta seria uma característica da condição humana. Desse modo, Kant promoveu uma revolução copernicana em Filosofia, ao considerar que não só os objetos se adaptavam à consciência, mas que também a consciência se adaptava aos objetos, ou seja, segundo a teoria kantiana, nunca saberíamos como as coisas seriam em si, mas apenas como se mostram a nós.

Quando Milo finalmente alcança as princesas, elas lhe explicam a importância e a necessidade de sua passagem pelos demônios. Afinal, não havia sido suficiente que Milo tivesse aprendido as lições em “Mais Além”, ele precisava experimentá-las. Ou seja, a partir daí o exercício da razão estaria sendo chamado a organizar o caos da experiência. Os conteúdos, ou a matéria do conhecimento poderiam vir então *a posteriori*, e sendo empíricos, seriam produzidos e não apenas descobertos. Assim,

[...] a *Crítica* irá mostrar que nosso saber sobre a natureza, longe de coincidir com a verdade absoluta das coisas, é todo ele travejado por elementos inscritos na nossa faculdade de conhecer, cuja estrutura antecede a experiência e determina os parâmetros no interior dos quais ela se torna possível (FIGUEIREDO, 2005, p.9).

Dessa forma, Milo encontra a verdadeira sabedoria, representada pelas princesas, numa das passagens mais significativas do livro:

“Você nunca deve ficar aborrecido por ter cometido um erro”, explicou a Razão calmamente, “desde que trate de aprender com ele. Com frequência as pessoas aprendem mais por terem cometido um erro com boas razões do que por estarem certas pelas razões erradas”.

“Mas há tanta coisa para aprender”, disse ele, pensativo, franzindo a testa.

“Sim, é verdade”, admitiu a Rima, “mas não é só aprender que é importante. O que importa é aprender o que fazer com o que você aprendeu e compreender por que deve aprender coisas” (JUSTER, 1999, p. 234).

Como Kant acenava para a possibilidade da existência de uma “verdade inatingível”, foi o primeiro a oferecer ao mundo a visão de uma filosofia esperançosa, que colocava a pessoa em seu centro, considerando-a criativa e autônoma. Segundo ele, a filosofia deveria partir do que conhecemos e fazer o “raciocínio inverso”, ou seja, mostrar como seria possível conhecer tais coisas, revelando as condições de possibilidade de todos os pensamentos e das ações humanas, transcendendo as “Montanhas da Ignorância”.

Por outro lado, não podemos esquecer que o homem é por excelência, um ser de relações e, portanto consideramos que o pensamento humano deve ser visto como algo histórico e culturalmente marcado, determinando nossa maneira de ver as coisas diante das condições de vida de nosso tempo.

“(...) Mas tudo o que aprendemos tem um propósito, e tudo o que fazemos afeta a tudo e todos, ainda que de forma imperceptível. Quando uma mosca bate as asas, uma brisa dá a volta ao mundo; quando um grão de pó cai no solo, todo o planeta fica um pouco mais pesado; e, quando você bate o pé, a Terra se afasta ligeiramente de sua trajetória. Quando você ri, a alegria se espalha como as ondinhas num lago; e quando fica triste, ninguém, em lugar nenhum pode estar feliz. Algo muito

parecido ocorre com o conhecimento, pois, quando você aprende alguma coisa nova, o mundo inteiro se torna mais rico” (JUSTER, 1999, p.235).

Além de fazer alusão à dimensão histórica do conhecimento, nos parece também que aquilo que a princesa da Razão Pura tenta explicar a Milo possui ainda uma relação com uma visão sistêmica de mundo, baseada em sistemas não-lineares. Enquanto nos sistemas de relações lineares toda consequência de um distúrbio é proporcionalmente equivalente à intensidade do fato que lhe ocasionou (ou seja, temos aí uma relação de ordem determinista), nas relações não-lineares as respostas não são necessariamente proporcionais à intensidade do distúrbio causado (ou seja, admite-se comportamentos imprevisíveis). Portanto, ela ressalta a Milo o fato de que as contradições, a incerteza, a indeterminação, a aleatoriedade, o acaso, não apenas existem, como também regulam a comunicação entre si, não podendo ser ignorados.

2.7.2. A Princesa da Doce Rima

O mundo da cultura é uma criação humana dinamizada não apenas pelo uso da razão, mas também da imaginação. A literatura é o fundamento para o exercício da autonomia de pensamento diante da complexidade da vida. É um saber essencial, pois suas imagens tanto podem se referir aos elementos externos à nossa consciência quanto aos nossos elementos internos, como os sonhos ou os devaneios.

A vitalidade da imaginação deriva, pois, de dois impulsos básicos, que segundo Vygotsky (1987) seriam a imaginação reprodutora e a imaginação criadora. A primeira, bastante valorizada pela tradição filosófica, está vinculada à memória e embora não crie necessariamente algo novo, ela permite resgatar antigas impressões sobre os fatos vividos. Ou seja, podemos evocar as imagens produzidas durante as leituras realizadas e pelas experiências vivenciadas por meio da memória.

A imaginação reprodutora é complemento da imaginação criadora, pois

esta só funciona mediante a existência de elementos gravados na memória, para que possam ser modificados. Para os gregos, ela é *Mnemósine*, musa da memória, mãe de toda a criação. A imaginação reprodutora compõe-se de vários elementos ancorados nas experiências anteriormente vividas (CHAUÍ, 2003).

Assim, os primeiros vínculos que se estabelecem entre a realidade e a imaginação criadora ocorrem quando as fantasias formulam novas combinações de elementos retirados da realidade e os submetem a uma reelaboração das experiências, entrelaçando-as em novas combinações. Portanto, a imaginação criadora é fruto de uma conexão realizada entre a afetividade e a realidade, uma vez que toda emoção tende a manifestar-se em imagens mentais, ou seja, idéias ou pensamentos correlatos a um tipo de estado de ânimo.

“E lembre-se também”, acrescentou a princesa da Doce Rima, “que muitos lugares que você gostaria de visitar estão fora dos mapas, assim como muitas coisas que você deseja saber estão um pouquinho além do seu raio de visão ou ligeiramente fora do seu alcance. Mas algum dia você poderá chegar a todas elas, pois aquilo que aprende hoje sem nenhum motivo aparente irá ajudá-lo a descobrir todos os maravilhosos segredos de amanhã” (JUSTER, 1999, p.235).

Segundo Grawunder (1996, p.106), a imaginação criadora foi quem “criou, no começo do mundo, a analogia e a metáfora”. Sendo a analogia uma habilidade essencial para a criação de imagens, torna-se a base de toda atividade criadora. É ela que permite o estabelecimento da analogia, cuja raiz grega *análogon*, “significa proporção, existência de algo comum entre as coisas diferentes que permite que haja alguma relação entre elas, apesar de suas diferenças” (CHAUÍ, 2003, p.145).

É possível então, observamos nesta passagem as imagens se desdobrando em múltiplos sentidos, reunindo-se num universo simbólico que interpõe fenômenos e aparências por meio de interações significativas, ressaltando o sentido analógico da obra (GRAWUNDER, 1996, p.22). A necessidade de resgate da princesa “Doce Rima” nos leva a compreender, em um signifi-

cado mais profundo, que este também simboliza o resgate da própria imaginação de Milo. Dessa forma, fica evidente que um ser com pouca imaginação não apenas se apresenta frágil e desarmado diante da vida, como também sua capacidade de estabelecer relações permanece comprometida.

2.7.3. A Descida

A descida da Montanha configura-se novamente com o enfrentamento de uma série de desafios. Apesar de levarem consigo as Princesas, os heróis continuam sendo perseguidos por outras e diversificadas formas horríveis, como os Tríplices Demônios da Acomodação Indigna (*Triple Demons of Compromise*) que, na verdade, andam em círculos, pois estão sempre ocupados apesar de nunca chegarem a lugar algum. Como nas Escolas, os Demônios guiam-se pelos *micro-objetivos* que norteiam a maior parte do trabalho, onde a correria para cobrir a matéria toma conta de todos. As ciladas armadas pelos Demônios do Compromisso fazem com que poucas condições sejam dadas aos alunos para que possam “refletir conscientemente sobre o trabalho que acabam de completar. Mas mesmo nos casos em que existe tempo para reflexão, o hábito da reflexão é em geral, um hábito aprendido” (TISHMAN, 1999, p.93). Assim, pouco tempo acaba sobrando para o fortalecimento desta prática.

Além disso são também perseguidos pelo Contumaz Demônio da Compreensão Tardia (*Horrible Hopping Hindsight*), as Górgonas do Ódio e da Malícia (*Gorgons of Hate and Malice*), o Insuportável Sabichão (*Overbearing Know-it-all*) e o Grande Exagero (*Gross Exaggeration*). A Desculpa Esfarrapada (*Threadbare Excuse*), uma criatura pequena de aparência inofensiva, representa, no entanto, o mais pernicioso de todos os Demônios, pois repete sempre as mesmas lamúrias e sua voz, baixa e penetrante, se infiltra facilmente em qualquer processo de pensamento.

Milo e seus amigos, apesar de se sentirem fortalecidos por terem alcançado um patamar mais elevado de entendimento e compreensão da reali-

dade, como o “Castelo no Ar”, quase sucumbem novamente diante do jugo, da opressão e da força dos Demônios da Ignorância que vinham em seu encalço. Contudo, estes são congelados em pleno ar, ficando paralisados diante do grande exército de Sabedoria que, por ordem dos reis de Dicionópolis e Digitópolis, havia partido em socorro de Milo, Toque, Mausquito e das Princesas.

A alegoria da descida implica uma condição reflexiva sobre a importância do redimensionamento da estrutura da educação, de forma compatível e impulsionadora ao uso da racionalidade comunicativa:

[...] não há uma aplicação imediata dessa racionalidade na educação. Ela se faz mediada pelas ciências humanas, pela política, pelo currículo, pela administração do sistema educativo, de forma que os envolvidos no processo passem a articular ações coordenadas pelo entendimento e realizem a crítica das pretensões de validade presentes no discurso pedagógico para produzir acordos (PRESTES, 19996, p. 106).

Ou seja, Milo se faz herói, mas depende da ajuda de todos os habitantes do local para que consiga chegar a um bom resultado. Fica a impressão de que apenas por meio de esforços conjuntos é que os Demônios da Ignorância podem ser vencidos.

Todavia, podemos inferir que nesta passagem exista ainda uma afirmação válida sobre a importância de se aprender a fazer bons julgamentos, como aqueles que Milo precisou fazer para determinar o que lhe era importante. Em contextos educacionais, a capacidade de fazer julgamentos não é uma área devidamente reconhecida. Normalmente, os próprios professores não escapam de fazê-los de forma precipitada (cuidado com a Ilha das Conclusões Apressadas!). E os alunos, quando não os fazem bem, são considerados preconceituosos ou irresponsáveis.

A trajetória de Milo demonstra que bons julgamentos não se fazem por meio da implantação de rígidos códigos de valores tradicionais, pois assim como ele, as crianças necessitam de um aprendizado que as tornem conscientes de que:

[...] o mundo nem sempre é um lugar ameno, que a violência contra os inocentes e indefesos é definida com relutância como injustiça, e se diz às vítimas geralmente que são elas que criam seu próprio sofrimento. Se as escolas fossem capazes de ensinar nossos filhos a exercitarem um julgamento melhor, isto as protegeria contra aqueles que as inflamam com preconceitos e as manipulam com doutrinações. Isto faria com que se tornassem melhores produtores e consumidores, melhores cidadãos e melhores futuros pais. Portanto, por que não educar para um julgamento melhor? (LIPMAN, 1995, p.236).

2.8. A ÚLTIMA LIÇÃO

Você não pode embarcar de novo na vida, esta viagem de carro única, quando ela termina, [...] mas se tem um livro na mão, por mais complexo ou difícil que seja compreendê-lo, ao terminá-lo você pode, se quiser, voltar ao começo, ler de novo, e assim compreender aquilo que é difícil, assim compreendendo também a vida.

Alberto Manguel, 1997, p.37-38.

Ao sopé da Montanha, todos os personagens de “Sabedoria” aguardam Milo, Toque, Mausquito e as duas Princesas. Diante do resgate bem sucedido, as comemorações perduram por vários dias. Até que chega o momento em que Milo tem finalmente de partir e, dirigindo seu carrinho, retorna pelas estradas de “Mais Além” até a cabine de pedágio inicial.

Muito cansado, deita-se e no dia seguinte vai à escola. Mas ao retornar ansioso para empreender uma nova viagem, não mais encontra a cabine. Em seu lugar, há um envelope que diz:

PARA O MILO, QUE AGORA SABE O QUE FAZER:

Caro Milo,

Você agora completou sua viagem, numa cortesia da Misteriosa Cabine de Pedágio. Temos certeza de que tudo ocorreu de forma satisfatória e esperamos que você compreenda porque tivemos de vir recolhê-la. Como sabe, há muitos outros meninos e meninas aguardando para usá-la também. É verdade que existem muitas terras para você visitar (algumas das quais nem estão no mapa) e coisas maravilhosas para ver (jamais imaginadas por alguém), mas estamos convencidos de que, se você realmente quiser, encontrará um modo de alcançá-las por conta própria.

Cordialmente.

A assinatura estava manchada e era ilegível (JUSTER, 1999, p.255-256).

Assim sendo, os principais temas sobre a razão e a imaginação são novamente abordados nos capítulos finais e o ciclo da história se fecha. Atrá-

vés de sua aventura, Milo aprende a valorizar e apreciar a beleza das coisas ao seu redor e o valor da educação. Quando a Doce Rima e a Razão Pura regressam ao “Reino da Sabedoria” e Milo retorna ao seu lar, podemos vê-lo sob uma nova luz. Segundo Herbert Read, “se a arte de educar é favorecer o crescimento, devemos em primeiro lugar, descobrir as leis do crescimento; e estas são as leis da progressão harmoniosa, das relações equilibradas, do padrão atingido” (2001, p. 257).

Por outro lado, apesar de sua coragem e preparo, sem a ajuda dos habitantes de Sabedoria, Milo e seus companheiros certamente teriam sucumbido. O fato de os dois reis, Azaz e Matemágico, terem posto de lado suas diferenças, ao conceder a Milo autorização para efetuar o salvamento das princesas, ilustra toda a importância do equilíbrio entre as relações dos temas abordados. Conforme afirma Read, “só existe um meio de julgar o papel de um indivíduo numa atividade grupal, ou seja, pela observação de sua integridade cooperativa” (2001, p. 281). Embora a “Rima” e a “Razão” representem o bom senso e a sabedoria, sozinhas não conseguem vencer os Demônios de Ignorância.

É necessário ainda nos recordarmos de que Milo estava encarcerado numa terrível sensação de enfado antes do aparecimento da misteriosa cabine de pedágio dentro de seu quarto. Sem a interferência dessa divisa mágica, o garoto nunca poderia ser salvo, continuaria “refém” de si mesmo. Por outro lado, ao aceitar novos desafios, encontra-se diante de uma missão vista como “impossível”. Simbolicamente, esta missão se remete à natureza do esforço necessário para que alguém empreenda uma busca pelo conhecimento. Esta busca é aparentemente assustadora, embora Milo tenha feito exatamente aquilo a que se propôs.

A circulação da cabine é também necessária para que outros meninos e meninas possam ter acesso à sabedoria. Pois agora, Milo encontra-se inspirado e fascinado pelo mundo, até mais do que estaria em “Sabedoria”. Ele se sente ansioso para descobrir e experienciar as coisas a sua volta e até mesmo para remover o pó de seus livros. Todas estas atitudes do personagem demonstram o grau de aprofundamento que teve através das lições re-

cebidas, passando a considerar o aprendizado como uma atividade empolgante, tanto por desafiá-lo intelectualmente quanto por ser capaz de sensibilizá-lo esteticamente.

[...] o objetivo da educação é a integração – a preparação da criança para seu lugar na sociedade, não apenas em termos vocacionais, mas espiritual e mentalmente -, então não é de informações que ela precisa, mas de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, entusiasmo – qualidades que só podem advir de um treinamento unificado dos sentidos para a atividade de viver. Em outras palavras, a escola deve ser um microcosmo do mundo, e a escolaridade, uma atividade que se transforma inconscientemente em vida (READ, 2001, p. 256).

Como em toda obra alegórica, o personagem concretiza a idéia nuclear do texto. Ele é agora alguém que possui uma relação saudável e afetiva com o conhecimento, uma vez que é capaz de perceber e admirar-se com o universo de conhecimento e da aventura humana, que se manifesta também pela cultura impressa do livro. Milo ativou finalmente sua sensibilidade e agora é capaz de apreciar e julgar melhor a própria vida.

CAPÍTULO III

CRIANÇA E LEITURA: MEDIANDO REINOS

Os alienígenas da ficção científica são criaturas de outros mundos. Em nosso presente e emergente ecologia digital, existem muitos destes mundos que estão aparentemente fora do alcance de cyborgs mais velhos, mas no interior dos quais os/as jovens cyborgs estão ocupados, neste exato momento, na tarefa de moldar e fabricar suas identidades. As escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais cyborgs geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade – desde que nós nos permitamos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar.

GREEN, B; BIGUM, C., 1995. *Apud Henry Giroux, 1997, p.240.*

A partir deste capítulo pretendemos demonstrar algumas formas empíricas de mediação realizadas de acordo com as reflexões teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores. Na abordagem do problema da pesquisa fez-se necessário adotar uma dimensão reflexiva que não se restringiu a coletar depoimentos ou apenas ter acesso a registros, mas elucidar a validade e a pertinência das concepções apresentadas. Considerando que as situações de sala de aula possuem uma estreita conexão com o projeto pedagógico da escola em questão (dimensão institucional) e com os seus determinantes macro-estruturais (dimensão sociocultural), procuramos fazer um mapeamento das questões já identificadas e problematizadas à luz da hipótese levantada, a partir de um estudo de caso.

Nossa intenção é evidenciar a partir deste momento, como alguns modos de intervenção foram aplicados e como foram reelaborados pelas crianças. Para esta pesquisa consideramos importante lembrar que:

[...] o conhecimento que temos das coisas pode ser somente nosso conhecimento de como elas agem em consequência de fazermos observações e experimentos com elas. Pois se a mente da criança “como é de verdade” não pode ser aquela mente em repouso impassível, então temos que encarar e aceitar a surpreendente alternativa: a mente da criança é definida analogamente pelo modo como ela age quando investigada e estimulada por incontáveis formas de intervenção. Se, então, a mente da criança emerge como resultado de variadas intervenções pedagógicas, então ensino e desenvolvimento mental não podem ser separados um do outro. Parafraseando Vygotsky, o único bom ensino é aquele que está adiante do desenvolvimento e o puxa para frente (LIPMAN, 1997, p.13).

A pesquisa buscou levantar aspectos que dissessem respeito à história de leitura dos alunos, seu ambiente sócio-cultural e suas relações dentro da instituição escolar. Por meio da observação participante, utilizamos exemplos de abordagens propostas em algumas aulas e de investigações realizadas a partir de atividades em que pudemos observar alguns efeitos das práticas aplicadas.

O que se pretendeu não foi apenas realizar um levantamento de dados ou um relatório, mas sim, interagir com as crianças, de modo que a ação coletiva favorecesse o acréscimo de conhecimento entre todas as partes envolvidas, ou seja, estabelecesse relações entre conhecimento e ação.

3.1. LER PARA APRENDER OU APRENDER A LER?

Pensar é fazer associações e pensar criativamente é fazer associações novas e diferentes.

Mathew Lipman, 1995, p.140.

Sabemos que a leitura exerce uma influência pedagógica e educativa na criança, quer pela contribuição na formação do seu pensamento, quer pelos modelos que apresenta. Mas também é fato que as práticas de ensino da leitura na grande maioria das escolas giram em torno da idéia de que se lê "para aprender", ou seja, a leitura, mesmo do texto literário, possui um objetivo pragmático focado na decifração do código escrito para uma posterior obtenção de informações (procedimento habitual, quando os textos se integram a objetivos curriculares). É o ensino de conteúdos *através* da leitura.

Em contrapartida, em alguns países da América Latina, na Inglaterra e nos EUA existem excelentes projetos de sensibilização à leitura, além de obras que fornecem recursos práticos ao professor a respeito de como trabalhar a leitura literária (EDINGER, 2001) e criar uma comunidade leitora em sala de aula (OREHOVEC, 2003). Na base de todas essas atividades está sempre o contato direto da criança com o livro e sua materialidade. A atenção é dada à leitura integral de obras e não apenas a alguns excertos. É a leitura do texto literário como forma de *mediar* relações em que os sujeitos ampliam suas possibilidades de interpretação à medida que aprendem a ler. Quanto mais lêem mais aprendem, tornando-se sujeitos deste processo.

Nas escolas brasileiras, o tempo que se disponibiliza para a leitura efetiva (e partilhada) de livros é sempre escasso em meio às diversas demandas escolares (eventos, tarefas, demais disciplinas e avaliações). Como afirmam os teóricos das pedagogias críticas, infelizmente os *micro-objetivos*, a que já nos referimos anteriormente, ainda norteiam as prioridades das práticas escolares cotidianas. Um exemplo disto é que em diversos currículos, o tempo dedicado às aulas de literatura e leitura corresponde a no máximo dez por

cento do montante de todas as atividades semanais, sendo que esta é uma preocupação que muitas vezes limita-se aos professores de Língua Portuguesa.

Uma outra questão refere-se aos inúmeros mecanismos que envolvem a distribuição, a circulação e o consumo de livros, que de diferentes maneiras interferem na formação e informação do público leitor. Existe uma forte tendência didatizadora inerente ao ambiente escolar, que procura abreviar os textos que são oferecidos à leitura (até mesmo os clássicos infantis passam pelas adaptações, ou seja, o que seria uma grande matéria de investigação passa a ser o produto final da interpretação de um adaptador). Perdem-se assim, inúmeras oportunidades de os alunos tomarem contato com o estilo de um determinado autor e com as peculiaridades estéticas e filosóficas de suas obras originais. Estas perdem seu poder cumulativo inerente e arrastam-se dentro da sala de aula de maneira inerte e sempre linear. De acordo com Ana Maria Machado,

[...] a instância institucional, por mais importante que seja, não é necessariamente a porta de entrada para a descoberta de um entusiasmo leitor. No máximo, leva a umas leiturinhas mornas, *pro forma*, para cumprir obrigações. Mas não revela um mundo novo e inesperado que fique para sempre com o indivíduo, fazendo parte de seu universo interior (MACHADO, 2004, p. 102).

Perguntamo-nos assim, de que forma as crianças podem adquirir seus próprios critérios estéticos diante da leitura de uma obra, para que a leitura se torne uma experiência satisfatória em particular no contexto em que vivem?

Levando em conta o modelo epistemológico da teoria sócio-interacionista, em que as informações recebidas são sempre intermediadas pelas pessoas que rodeiam as crianças e que carregam significados sociais e históricos, Vygotsky (2000) enfatiza o fato de que os modos de intervenção experimental ou pedagógica entram em interconexão com o desenvolvimento resultante da mente da criança. Portanto, seria necessário tomar algumas atitudes que viessem a potencializar o espaço e o tempo que nos eram disponi-

bilizados, ou seja, encontrar uma espécie de “cabine fantástica” que pudesse ser montada dentro da sala de aula. Entendendo que para formar crianças-leitoras seria fundamental instigá-las cada vez mais a pensar por conta própria, nos propusemos a auxiliá-las a tomar consciência sobre o papel da leitura do literário como forma de mediar relações, aprimorando a capacidade de imaginação e de raciocínio.

3.2. PROCEDIMENTOS: NO CAMINHO DE MILO

É importante ressaltar que quando direcionamos estes estudos para o resgate enfático do “letramento literário” (COSSON, 2006), percebemos que um longo caminho teria de ser percorrido para que pudéssemos efetivamente colocar as crianças em contato com a leitura de obras integrais e com maior volume de páginas. Sob estas circunstâncias, os problemas mais comuns decorrem do fato de que algumas crianças, ao iniciarem o ano, não possuem o domínio de vocabulário suficiente para encetar uma jornada por períodos mais longos de leitura (ou por não estarem inclinadas a realizá-los, ou simplesmente por não estarem acostumadas a isto).

Partimos da premissa de que deveríamos primeiramente criar um ambiente de leitura em sala de aula e em alguns espaços do colégio. Procuramos, portanto, proporcionar diversos momentos de leituras individuais e compartilhadas (onde cada criança lia uma página em voz alta para a outra, alternadamente) que aconteceriam não apenas em sala de aula, como também no bosque da escola. Nós o chamamos de nosso “bosque entre dois mundos” (LEWIS, 2002), primeira metáfora utilizada para entrar no mundo da ficção, ou seja, uma espécie de referência imaginativa dada ao espaço que estava sendo ocupado.

Contudo, antes era necessário refletir conjuntamente a respeito de como seria um comportamento “leitor”. Indagamos às crianças o que imaginavam que “bons leitores” faziam. Pedimos que trouxessem à lembrança a imagem de uma pessoa que consideravam leitora e analisassem aquilo que, em seu comportamento, caracterizava-a como tal, fosse freqüentando bibliotecas, comprando livros, jornais ou revistas. As crianças perceberam que estas pessoas “leitoras” não apenas liam como também costumavam conversar sobre os livros que haviam lido, recomendando-os ou relendo-os. Em seguida, refletiram ainda sobre os lugares em que estas pessoas liam, observando quais deles poderiam ser mais favoráveis ou convidativos à leitura.

Em um momento subsequente, solicitamos que cada criança fizesse em sua própria casa um levantamento do número de livros que possuía e que estes fossem classificados de acordo com três critérios: numa primeira coluna, elas colocariam os que consideravam fáceis e de leitura rápida. Numa segunda, incluíam os adequados, sendo que na terceira ficariam os desafiadores.

Segundo Alberto Manguel, no século XIX os livros passaram das mãos da nobreza para a burguesia, afinal, se os nobres liam a burguesia também leria. Assim, “ser visto como dono de livros e leitos ornamentados tornou-se sinônimo de posição social” (1997, p.183). Para evitar que esta visão se sobressaísse, pedimos que as crianças evitassem comentar com as demais a quantidade de livros que possuíam. Foi-lhes explicado que o objetivo desta atividade era auxiliá-las a desenvolver uma melhor consciência sobre o nível de leitura em que se encontravam. Na verdade, o objetivo maior era fazer com que se vissem como leitoras, para que posteriormente pudessem escolher os livros de sala de aula de acordo com uma classificação semelhante àquela realizada em casa.

Além disso, seria possível através desta atividade, que as crianças projetassem a imagem dos leitores em que desejavam se transformar em um futuro próximo (até o final do ano letivo).

3.2.1 Demonstração: Rumando para “Sabedoria”

Como já vimos, Vigostky afirma que toda criança possui uma zona “atual” de desenvolvimento cognitivo, definida por aquilo que já tem condições de realizar sem nenhum tipo de ajuda. Desse modo, quando insistimos em oferecer-lhe tarefas que não apresentam grandes desafios, não estamos colaborando para seu desenvolvimento efetivo. Por outro lado, é necessário que tomemos cuidado para que não a coloquemos em situações que estejam muito além de sua “Zona de Desenvolvimento Proximal”, para que não se sin-

ta frustrada ou desestimulada diante da atividade proposta (WILHELM, 2001, p.10). A leitura se torna proficiente e satisfatória quando a criança consegue compreender além do sentido literal do texto e desenvolver a autonomia de mobilizar estratégias que facilitem seu acesso a diversos níveis de compreensão.

Assim como Milo, havia crianças na classe que não possuíam consciência de suas atuais capacidades. Algumas insistiam no contato com os livros “fáceis”, que não lhes ofereciam desafio algum, ou seja, tendiam a permanecer na “Terra da Calmaria”. Outras procuravam sempre pelos “desafiadores”, para que as demais as vissem como “mais sabidas”. Ou seja, desejavam estar em “Sabedoria”, sem, contudo possuir ainda o equipamento e o conhecimento necessário para desafiar os caminhos de “Mais Além”. Era notório que muitos destes alunos não liam efetivamente os livros que tomavam emprestados, pelo contrário, apenas faziam de conta que estavam lendo.

Para que pudéssemos evitar estes problemas que iam surgindo, sugerimos então que fizessem o teste dos “cinco dedinhos”, que teria mais ou menos a mesma função do cachorro Toque para Milo: ajudá-lo a pensar e a sair da inércia presente em “Calmaria”. Este teste consiste em fazer com que a criança escolha o livro que lhe interessa e selecione uma página (com poucas ilustrações) para que leia em voz alta. Todas as vezes em que se deparar com uma palavra desconhecida, deve contar um dedo. Se antes de finalizar a leitura da página tiver contado cinco dedos, provavelmente o livro não estará adequado ao seu nível de proficiência, ou seja, deverá iniciá-lo numa outra ocasião.

Mas apenas isto não bastava. As crianças queriam tomar emprestados livros que embora fossem interessantes, não lhes ofereciam dificuldades de vocabulário. Embora este fato não se constituísse propriamente em um problema, não bastava que chegassem à “Dicionópolis”. Era necessário começar a pensar no resgate das princesas Rima e Razão. Sugerimos então que colocassem em prática a regra de “Cachinhos Dourados”. Para esta regra, da mesma forma que a personagem precisa escolher uma cadeira que esteja apropriada para ela se sentar, um mingau que esteja numa temperatura agra-

dável ao seu paladar e uma cama que esteja adequada para o seu tamanho, selecionar o livro adequado deveria se configurar como algo parecido. Portanto, a escolha do livro deveria partir de um questionamento que levasse a criança a valorizar este momento de escolha como algo que viesse a se tornar significativo para a sua experiência pessoal.

Segundo Wilhelm (2001, p.13), é preciso demonstrar certas estratégias de leitura, como a visualização, a busca por conexões, a habilidade de inferir, questionar, determinar o que é importante e sintetizar. Neste sentido, a própria estrutura narrativa do fantástico, com suas diferentes dimensões espaço-temporais, colocam-no em uma posição privilegiada para que evidenciemos o uso de uma estratégia particular ou um leque delas, sendo possível promover diversas oportunidades para que as crianças efetivamente consigam também utilizá-las, mesmo que através de vários níveis de assistência. Portanto, um ponto essencial do programa estava focalizado na partilha das novidades que descobriam sobre si mesmas como “leitoras” e na forma como as comunicavam aos outros. Tínhamos em mente que:

[...] a qualidade da educação deve ser melhorada mediante o reconhecimento de que as crianças estão em melhores condições quando envolvidas em cooperação cognitiva com seus companheiros e mentores, enquanto apresentam sua mais baixa eficiência quando isoladas de qualquer forma de comunidade cognitiva (LIPMAN, 1997, p.72).

Consecutivamente buscamos observar que idéias elas traziam a respeito da finalidade da prática da leitura. Propusemos então que respondessem por que as pessoas liam. A grande maioria das respostas obtidas revelou que, para as crianças, ou as pessoas liam para aprender ou para obter conhecimentos. A concepção de leitura ligada à idéia de que fosse divertimento, passeio pela imaginação, viagem para outros mundos ou forma de pensamento ficou pouco evidente nas respostas dadas. Inversamente, ao serem questionadas sobre o tipo de leitura de que mais gostavam, a grande maioria optou pelos livros de ficção, sendo que os gibis e as revistas vieram em se-

gundo lugar. Em terceiro, apareceram os livros de não-ficção. Apenas duas crianças afirmaram que não gostavam de ler.

3.3. TUDO DEPENDE DE COMO VOCÊ LÊ AS COISAS

Uma imagem visual é a forma mais perfeita da representação mental onde quer que se faça referência à forma, posição e relações dos objetos no espaço. Ela é importante em toda a habilidade manual e profissão em que o desenho se faz necessário. Nossa educação teórica e palavrosa [sic] tende a reprimir essa preciosa dádiva da natureza. Uma faculdade que é de importância em todas as ocupações técnicas e artísticas, que dá às nossas percepções e justiça às nossas generalizações, é subjugada pelo desuso preguiçoso, em vez de ser criteriosamente cultivada, de tal forma que possa nos oferecer o melhor dos retornos.

Herbert Read, 2001, p. 56.

As imagens, ancoradas em conhecimentos prévios, resgatam por meio dos vários sentidos, o despertar de emoções, conhecimentos e lembranças até então esquecidas. São pontos de partida que colocam em evidência a forma singular com que cada criança vê o mundo e desenvolvem sua inteligência visual. Desse modo, estas paisagens imaginárias "acessadas" oportunizam o movimento dialético desejável entre o livro e o leitor para que possa criar novas imagens sensoriais e realizar uma leitura alegórica. Consideramos, portanto, que estas questões apresentam pressupostos teóricos relevantes que deverão ser incorporados aos procedimentos empíricos dos quais estamos tratando.

Como já vimos, de acordo com Bakhtin (1998, p.355), o significado principal gerador do enredo de cada narrativa está nos "cronotopos". A criação de um lugar fictício, com sua carga simbólica de florestas, vales, oceanos, montanhas, desertos e estradas, manifestada pelo cronotopo, não apenas "determina a unidade artística de uma obra literária" (BAKHTIN, 1998, p. 349), mas transmuta-se ao abarcar inter-relações aparentemente separadas. Se o cronotopo de um lugar fictício ocupa um espaço significativo e híbrido entre culturas, também dialoga, reage e interage com outros artefatos (televisivos, informáticos, audiovisuais) constitutivos do universo referencial do lei-

tor, mediando a realidade exterior e interior dos sujeitos.

Por outro lado, para o conhecimento da realidade social hoje, as imagens se tornam importantes instrumentos de conhecimento, em função de que na contemporaneidade permeiam todas as formas de vida cotidiana. Sabemos que os profissionais dos meios de comunicação utilizam a “pedagogia da imagem”, em larga escala, explorando símbolos, crenças e mitos que a mídia ajuda a propagar.

Mas ao que nos parece, a depuração das diversas formas de cognição visual que as imagens oferecem é pouco enfatizada pelas instituições de ensino. É preciso que a Escola ensine a criança a lidar com as imagens de forma autônoma, como afirma Herbert Read:

O fato mais negligenciado na educação é a atividade mental autônoma, que funciona continuamente, transformando a multiplicidade de impressões visuais em unidades perceptivas, formas que refletem intuitivamente nossos sentimentos. Cada um desses atos de cognição visual é ele próprio uma forma artística elementar, e a educação deveria ser a depuração natural dessas formas elementares de cognição visual, sua realização em símbolos expressivos que comuniquem sentimento vital (READ, 1986, p. 109).

Muitas crianças encontram inúmeras dificuldades na compreensão de leituras por não visualizarem aquilo que lêem. Se não “vêem” o que estão lendo, tampouco compreendem propriamente o que é lido. Uma vez que o cenário de uma história prenuncia elementos de seu enredo, criando suas cores e seu clima, afeta direta ou indiretamente os acontecimentos que envolvem as personagens. O ato de poder visualizar o cenário e as personagens por meio da evocação de imagens sensoriais torna-se bastante relevante para a compreensão da leitura e a retenção de seu significado.

3.3.1. Uma cabine fantástica

Levando em consideração que “a palavra é um dos momentos privilegi-

ados de materialização da imaginação” (BARCELOS; SOUZA, 2005, p.66), durante as primeiras aulas do mês de março, algumas leituras de *O Mágico de Oz*, de L. Frank Baum, foram realizadas pela professora. Apenas um pedido era feito às crianças durante estas leituras, ou seja, que prestassem atenção às imagens mentais que as palavras evocavam e que fizessem previsões sobre o que aconteceria nos capítulos subseqüentes do livro. Assim, iam desenhando e comparando as imagens que cada uma conseguia representar. Desta comparação foram surgindo questionamentos a respeito dos motivos pelos quais estas imagens eram tão diferentes.

Assim, para que pudessem discutir esta questão, as crianças se dividiram em dois grupos e depois compararam as respostas obtidas dentro de cada um deles. Os alunos falaram devagar, portanto seus comentários puderam ser registrados e várias idéias puderam ser trocadas. Citamos a seguir alguns exemplos das falas das crianças:

- *Da imaginação que vem do nosso cérebro (Fernando);*
- *Das ilustrações dos livros (Jorge);*
- *Da imaginação, quando nós estamos no mundo da lua (Andréa);*
- *Da nossa cabeça (Marina);*
- *Vem de uma parte do cérebro (Vitor);*
- *As imagens mentais vêm do nosso pensamento e dos nossos sonhos (Stella);*

De forma interessante, ambos os grupos se referiram ao fato de que as imagens vinham da mente, e pelo fato de cada criança possuir aparatos de conhecimentos diferentes, as imagens não poderiam ser as mesmas. As crianças aprenderam assim, que cada uma traz em seus conhecimentos prévios, elementos que variam de pessoa para pessoa, como experiências, leituras e outros estímulos. Estes se constituem ao longo de sua vida, por meio das diferentes formas como interpretam o mundo que as cerca, ou seja, estes

elementos todos formavam esquemas (*schèmes*²⁷) *mentais* diferentes, que originavam *imagens* mentais diferentes, como dodecaedros de muitas faces.

Para Vygotsky, a finalidade da aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante sua interiorização, que ocasiona transformações em nossos atos mentais. De acordo com isto, os textos ambientados em lugares fictícios foram enfatizados, pois devido a sua alta carga de plasticidade, favoreciam a tomada de consciência por parte da criança a respeito de seus próprios processos mentais e comportavam um freqüentar lúdico a espaços de aventura e deslocamento.

Como as imagens que se criam a partir da leitura acionam nossos esquemas mentais, transmutam-se em formas de cognição visual que esclarecem nosso pensamento e até mesmo desenhavam novas hipóteses de leitura. Após a atividade de leitura, as crianças assistiram ao filme *O Mágico de Oz* (*The Wizard of Oz*, 1939), de Melissa Fleming. Discutimos então sobre as imagens do filme em comparação com as imagens pessoais que cada aluno havia criado, afinal, “palavras e imagens são signos lingüísticos e como tal, dão forma e matéria à imaginação” (BARCELOS, 2005, p.66). Até que inesperadamente, uma das crianças perguntou qual das imagens seria a “correta”, se a do filme ou a da ilustração do livro. Esta questão rendeu uma boa discussão a respeito da fluidez das imagens e o aprofundamento de sua percepção e assim foi possível problematizar a questão sobre as imagens que vemos pela TV. O que mostram? Como podemos compreendê-las?

Para Benjamin “o pensamento por imagens é a via real de significação” (ROUANET, 1987, p.99). Na esteira de Milo, as crianças foram convidadas a escrever a respeito de outros modos de ver as coisas. Que perspectivas teriam, caso vissem as coisas de muito perto? De muito longe? Poderiam afirmar que algumas destas perspectivas se apresentariam mais corretas do que ou-

²⁷ Segundo a epistemologia piagetinana, esquemas são ações interiorizadas, que se adaptam durante o ato de aprender, modificando-se (assimilação) e criando novos esquemas (acomodação/equilíbrio). Para Vygotsky, os esquemas são processuais, cognitivos e comportamentais. A mediação contextual é o que potencializa a aprendizagem, criando uma zona de desenvolvimento proximal.

tras? Por que as perspectivas de onde produziam suas imagens mentais eram diferentes umas das outras? Qual a importância do pensamento por imagens? Não obstante, a visualização é apenas uma das possíveis formas de produzir imagens mentais, pois estas podem derivar de várias outras modalidades sensoriais.

Como esta atividade as encorajou a fazer observações a respeito das imagens mentais sob novas perspectivas, uma vez que fossem novamente solicitadas a representá-las, saberiam que estas seriam modificadas pelas interferências dos estímulos recebidos e pela perspectiva de cada uma. Assim, poderiam readaptá-las sempre que quisessem, ou incorporar às mesmas, novas informações advindas do contato com a representação das imagens mentais externas (tanto dos produtos culturais com os quais tiveram contato, quanto pela observação dos desenhos feitos pelos demais colegas).

Neste sentido, a afirmação de Benjamin dialoga com o que Vygotsky chama de “tomada de consciência”, ao afirmar que o ser humano lida de forma espontânea com seu contexto histórico e social, com a natureza e com os outros homens, apenas quando ele não tem percepção consciente sobre seus atos. Por outro lado, à medida que toma consciência da própria consciência, mais abstrai sobre seus atos e sobre seu meio, tornando-os atos sociais ou históricos. Ainda de acordo com Vygotsky, a consciência é o estado supremo do homem, e seus elementos vão dar origem aos processos mentais superiores, pois envolvem a memorização ativa seguida de conhecimento abstrato (formulação de conceitos).

Os espaços híbridos que constituem os lugares fictícios facilitam a conscientização do leitor sobre a forma como fabricam as próprias imagens sensoriais. Quando as crianças conscientizam-se das vívidas imagens mentais que são capazes de criar, conectam-se ao texto de forma a tornarem-no pessoalmente significativo e memorável. O pensamento por imagens possui então, uma qualidade indefectível por abrigar uma percepção mais clara a respeito das conexões que podem se estabelecer de texto para texto e do texto para o mundo. De certa forma, o resgate da consciência sobre as imagens mentais que produzimos pode ser justificado por aquilo que Herbert Read afirma sobre a questão:

Tenho razões para acreditar que, nas crianças muito jovens, a imagem é de uma incomum vividez, podendo ser eidética num grande número de casos, mas durante o curso da maturação da criança a imagem perde gradativamente sua intensidade e individualização sendo substituída por conceitos cuja função é facilitar o processo do pensamento e do raciocínio. Mas constatamos que, nos elaborados processos do raciocínio, em que a intuição e a percepção do padrão ou do todo das relações são exigidas, a imagem ainda desempenha um importante papel (READ, 2001, p.141).

A consciência a respeito das imagens produzidas mentalmente apresenta-se assim como um recurso bastante útil para que posteriormente a criança possa estabelecer conexões, elaborar questões, sintetizar idéias, inferir e resolver problemas, pensar sobre o próprio pensar, enfim, adentrar ao “Reino da Sabedoria”, ou, neste caso, ao mundo da leitura. Estas são práticas importantes para que a criança desenvolva uma autonomia particular de interpretação alegórica.

3.4. CONEXÕES E MEMÓRIAS

A racionalidade pretendida por Habermas refere-se à nossa capacidade de estabelecer relações com o mundo físico, com os objetos, com os outros, com os nossos desejos, nossos sentimentos. Essas ações têm no mundo da vida as referências para as pretensões de verdade, de veracidade e autenticidade.

Nadja Prestes, 1996, p.6.

Como já vimos, no capítulo dois (2.7.2.), o primeiro vínculo com a realidade da imaginação criadora, ocorre quando as fantasias formulam novas combinações de elementos retirados da realidade e os submetem a uma reelaboração das experiências, entrelaçando-as em novas combinações. Portanto, a imaginação criadora não prescinde da reprodutora.

Já consideramos também a importância dos processos de visualização (produção de imagens mentais) na formação do leitor proficiente, pois eles os utilizam para inferir conclusões e criar interpretações pessoais sobre o que lêem, sendo capazes de lembrar não apenas dos detalhes que lhes pareceram mais significativos, mas dos textos como um todo, muito tempo depois destes terem sido lidos. Ou seja, a incorporação de certos elementos visuais presentes em cada leitura realizada, modificará os esquemas mentais de cada leitor. Portanto, uma rede de conexões mais ampla se formará.

Segundo Chauí, a memória é “nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo” (2003, p.138). Como todos nós possuímos esquemas mentais, que são componentes subjetivos da memória, estes se constituem por meio das conexões significativas que estabelecemos durante nossa experiência de vida. Estes componentes são:

[...] a importância do fato e da coisa para nós; o significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa para nós; o modo como alguma coisa nos impressionou e ficou gravada em nós; a necessidade para nossa vida prática ou para o desenvolvimento de nossos conhecimentos; o prazer ou dor que um fato ou alguma coisa produziu em nós, etc. Em outras palavras, mesmo que nosso cérebro grave e registre tudo, não é isso a memória e sim o que foi gravado com um sentido ou com um significado para nós e para os outros (CHAUÍ, 2003, p.141).

É através da imaginação reprodutora que podemos estabelecer conexões que fazem parte de nossos esquemas mentais e de nossas lembranças mais significativas. Ela é também o combustível no qual se abastecem leituras, estímulos e experiências que adquirimos durante a vida. Como aconteceu com Milo, a sacola em que carregava todos os presentes recebidos pelos habitantes de “Sabedoria” levou-o a estabelecer conexões preciosas entre seus conhecimentos prévios e a situação enfrentada no percurso do resgate das duas princesas, a “Doce Rima” e a “Razão Pura”.

3.4.1. A Sacola de Presentes e a Caixa de Memórias

Ao ser lido, um livro deixa de ser apenas do autor que o escreveu e passa a ser também propriedade do leitor, é apropriado por quem o lê, começa a fazer parte do imaginário de outra pessoa, de sua memória, de sua bagagem cultural pessoal.

Ana Maria Machado, 2004, p.105.

Segundo Miller (2003), as crianças podem ser ensinadas a ativar seus esquemas mentais de forma a refletir sobre as conexões que estabelecem com um determinado texto e as diferentes leituras que podem ser feitas do mesmo, em espaços e épocas diferentes (da vida dos outros e de suas próprias vidas).

Partimos do pressuposto de que evocar nossa memória subjetiva é importante para desenvolvermos uma melhor consciência de nós mesmos e de estabelecer conexões significativas com os textos que lemos. De sermos his-

toriadores de nós.

De forma que pudessem materializar estas conexões, as crianças foram incentivadas a confeccionar uma caixa de memórias²⁸ (RIBEIRO, 2004) que pudesse conter (além de brinquedos e outros objetos que consideravam importantes), livros e textos que julgavam fazer parte da história de suas vidas. A nossa intenção era que começassem a desenvolver uma postura reflexiva, fazendo uma primeira conexão entre elas mesmas e seus textos favoritos, na medida em que descobrissem seu relacionamento com estes textos e neles pudessem inserir sua marca pessoal. Ou seja, desejávamos que materializassem seus esquemas mentais, ou conhecimentos prévios, e que descobrissem seus significados (como as páginas que as fizeram rir, se emocionar, se angustiar ou se identificar com os conflitos vividos pelos personagens) construindo seus próprios caminhos de memória pelas vias primeiras da imaginação reprodutora. Os dias e apresentações individuais das caixas foram fixados após as férias de julho e gravados em vídeo. As caixas deveriam ser confeccionadas, contendo:

- Dois brinquedos importantes;
- Cinco fotos organizadas em pasta ou álbum, com legendas explicativas;
- Quatro livros prediletos de sua propriedade;
- Lista dos livros que foram lidos na escola, organizados por série;
- Lista de histórias lidas ou contadas por pessoas fora do ambiente escolar;
- Dois outros objetos considerados importantes;

Tanto a confecção como a apresentação das caixas de memórias foram tarefas que demonstraram uma forma bastante exeqüível de fazer com que

²⁸ Esta proposta surgiu a partir da leitura da dissertação de mestrado de Luciana Fernandes Ribeiro, *Entre caixas de Pandora, canastras de Emília e bolsas amarelas: memórias de leitura*, 2004.

as crianças tomassem consciência psicológica do próprio repertório e da necessidade constante de ampliá-lo.

A consciência psicológica é formada por nossas *vivências*, isto é, pela maneira como sentimos e compreendemos o que se passa em nosso corpo e no mundo que nos rodeia, assim como o que se passa em nosso interior. É a maneira individual e própria com que cada um de nós percebe, imagina, lembra, opina, deseja, age, ama e odeia, sente prazer e dor, toma posição diante das coisas e dos outros, decide, age, sente-se feliz ou infeliz. O *eu* é a consciência de si como o ponto de identidade e de permanência de um fluxo temporal interior que retém o passado na memória, percebe o presente pela atenção e espera o futuro pela imaginação e pelo pensamento (CHAUÍ, 2003, p.130).

Sob diversos aspectos, as gravações constituíram-se em material riquíssimo para análise. No entanto, o recorte que aqui faremos permanece relacionado à questão das conexões firmadas entre as crianças e os livros, que através do resgate de vários aspectos de suas memórias, evidenciaram alguns dos elementos com os quais vínhamos nos preocupando.

Como todo acesso humano aos objetos é mediado através dos recortes do real e operacionalizado pelas relações entre os sistemas simbólicos, fizemos assim alguns recortes destas falas, provenientes de um total de oitenta crianças, privilegiando os momentos de referência à leitura em que estes se conectavam a momentos da vida de cada um.

A dinâmica das apresentações priorizou a seguinte estrutura: nas primeiras duas aulas da semana em que a pesquisa foi realizada apresentava-se o primeiro grupo, constituído da metade do total de alunos por turma. A outra metade tinha a incumbência de entrevistar os expositores ao final de sua explanação. Algumas perguntas foram preparadas para que se refletisse o intento da pesquisa e outras foram elaboradas espontaneamente pelas crianças que faziam o papel de entrevistadoras.

Para a conversa que seguiria ao final das apresentações, algumas perguntas foram preparadas de forma diferenciada para cada um dos oito grupos. Foram as seguintes:

Grupo 1:

- Quais são as suas primeiras memórias de leitura?
- Você lembra de alguém lendo para você quando era pequeno (a)?
- De onde vinham os livros que você lia? Quem os comprava?

Grupo 2:

- Os adultos que convivem com você o incentivam a ler?
- Você prefere ficção ou não ficção? Por quê?
- Você gosta de ler ou lê por que alguém o obriga?

Grupo 3:

- Destes livros que trouxe, houve algum que você releu?
- Por que decorou a sua caixa deste modo?
- Você prefere ler em casa ou na escola?

Grupo 4:

- Você prefere livros com ou sem ilustração?
- Quais as conexões que você possui com seu livro favorito?
- Seus pais lêem os seus livros? Você costuma trocar ou emprestá-los entre os seus familiares?

As perguntas espontâneas formuladas pelas crianças seguiam às vezes alguns aspectos relevantes para a pesquisa, como:

- Qual o personagem que você mais gostou do livro que você leu?
Por que você o admira?
 - Você lê para os seus irmãos?
 - Por que você escolheu trazer este livro?
-

Outras vezes repetiam as questões já preparadas, ou ainda faziam perguntas relacionadas aos brinquedos trazidos ou sobre outros objetos que despertavam sua curiosidade.

Primeiramente, nos parece interessante ressaltar que no aspecto das primeiras memórias de leitura, a presença das mães como leitoras e narradoras de histórias ao pé da cama é bem mais marcante do que a presença dos pais. São as mães que na maioria das vezes apresentam-se mais preocupadas com a formação do repertório de leitura de seus filhos. São as mães e algumas vezes as avós, quem compram os livros e partilham da leitura com as crianças ou exigem que as mesmas a realizem sozinhas na etapa em que já estão mais crescidas.

Em segundo lugar, descobrimos que as crianças se apropriam de algumas histórias e de seus significados e valorizam a oportunidade de compartilhá-las. Nesta fase, a maioria das crianças afirma que os familiares em geral não lêem os mesmos livros que elas, portanto existem poucos momentos na família dedicados à partilha de idéias e impressões provenientes de uma leitura comum. Parece-nos então evidente que este tipo de prática deve ser acolhida pela Escola, pois do contrário a mesma corre o risco de ser totalmente negligenciada. Também é importante ressaltar que, dentro do conjunto analisado apenas oito crianças afirmaram que são incentivadas a ler cotidianamente pelos familiares. Outras são obrigadas sem, contudo, haver espaço para trocar informações e sensações obtidas após a leitura. Assim, é Marcelo quem afirma:

- Eu gosto de ler, só que tem uns livros chatos que minha mãe quer que eu leia.

Um terceiro aspecto nos parece também preocupante. Os livros e histórias ouvidas na escola são pouco lembrados. Uma das alunas, Beatriz, que foi a primeira a apresentar sua caixa trouxe uma lista de livros dos quais gostava, afirmando:

-Os livros da escola eu não consegui lembrar.

Elisa também salientou:

- *A lista de livros foi muito pequenininha, porque eu não lembro muito.*

Embora algumas crianças tenham lembrado de citar alguns contos de fadas ouvidos na época do jardim de infância, os livros mais citados foram os lidos na 3ª. Série, como *Um Viking no Jardim* e *A Fantástica Fábrica de Chocolates*. Embora estes livros tenham sido por nós recomendados com uma intencionalidade diferente do que ocorria nos anos anteriores (como explicitaremos no capítulo seguinte), este dado pode estar relacionado às memórias mais recentes, pois os livros haviam sido lidos alguns meses antes da atividade em questão. As demais leituras que consideraram significativas denotam também as marcas das relações afetivas, pois foram oferecidas por alguém da família ou por amigos que julgam importantes.

Um outro aspecto que chamou a nossa atenção foi o de que as crianças que denotam facilidade na realização das atividades propostas em todas as disciplinas, curiosamente iniciaram suas apresentações falando a respeito dos livros. Outras, mais inclinadas à prática do esporte iniciaram comentando a respeito das medalhas obtidas e sobre seus times de futebol, trazendo camisas, chuteiras e as bandeiras dos clubes para os quais torciam. Alguns mostram livros relacionados aos mesmos, como o *Manual de Esportes do Cascão*, livros sobre as Copas do Mundo e outros tipos de esporte, como o que foi citado por Gustavo:

- *Este aqui é o meu livro favorito, Tai-chi-uan [sic], da técnica marcial e da longa vida. Este aqui é um outro livro que eu gosto, a Fantástica Fábrica de Chocolate. Mas eu prefiro mais livros de lutas marciais, Aikidô...*

Outras trazem uma grande quantidade de brinquedos, bem acima do limite estipulado. Não possuem muitos livros e seu vínculo com eles não parece muito significativo, pois apenas os mostram rapidamente, sem sequer apresentarem seu título para os demais.

Uma grande parte das crianças apresenta livros adaptados dos contos

de fada ou da Disney. Muitas são as que possuem um exemplar de Harry Potter e Deltora Quest. Mas alguns deixam evidente que não os leram, pois quando perguntados sobre a temática dos livros, são evasivos. É o caso de José, que afirmou ler um livro grosso por semana e que prefere gibis a livros, mas cuja caixa não apresentava nenhum exemplar do tipo mencionado.

Muitas outras crianças não fazem nenhum comentário sobre os livros que trazem e que afirmam ter lido. Quando perguntadas a respeito, dizem que não se lembram e mostram outros objetos, como fotos, brinquedos, entre outros²⁹. O caso de Murilo, no entanto, foi o que mais nos chamou a atenção. Não trouxe nenhum livro, apenas alguns brinquedos que relutantemente foram retirados da caixa, que mal se abria, como se seu interior estivesse obscurecido, fechado para qualquer tipo de aproximação. Assim, ele acabou nos revelando algumas pistas sobre a sua dificuldade em estabelecer vínculos interpessoais e com a aprendizagem. Mas esta é uma questão, que como tantas outras suscitadas a partir das observações das caixas, renderiam estudos à parte.

Já os alunos mais curiosos e leitores, como Marcos, Paulo, e Ricardo (cujo pai é professor de português e também escritor), afirmaram cada qual por seu turno:

- Meus pais sempre me incentivaram a ler, levando em livrarias, quando eu era menorzinho e eu comecei a gostar de literatura... Sempre preferi todos os tipos de leitura. Dos mais fajutos aos mais interessantes (Marcos).

-Dos meus brinquedos favoritos foi o ET, porque foi ele que me levou à ficção científica. De todos os livros que eu gosto é o da coleção da Deltora Quest. Mas um eu emprestei para a minha avó. E eu prefiro o último volume que sintetiza todas as histórias. Minha avó me deu todos os livros... Hoje eu prefiro os livros que façam com que você possa imaginar a história. Também não gosto muito de livros de figuras (Paulo).

- Eu li Deltora Quest, A Flauta Mágica, Odisséia e Ilíada umas novecentas vezes, Viagem ao

²⁹ Comportamentos semelhantes já haviam sido também observados no relato da dissertação de mestrado escrita por Luciana Fernandes Ribeiro, 2004.

Centro da Terra, que eu ganhei do meu pai. Meu pai prefere que eu leia, quando é ele (que conta), ele inventa a história. Eu gosto do Dr. Lindenbrook, porque ele é aventureiro e louco (Ricardo).

Quanto aos livros com ou sem ilustrações, algumas crianças que já vêm apresentando maior proficiência em leitura, se posicionam da seguinte maneira:

- *Os livros sem ilustração fazem a gente se concentrar mais no livro (Alice).*
- *Prefiro sem ilustração porque você imagina (Renato).*
- *Prefiro sem ilustrações para eu imaginar. Mas para ler para o meu irmão, prefiro com (Stella).*
- *Prefiro livros de capítulos que dá para criar uma imagem mental do que vai acontecer pela frente (Mônica)*

O significado desta etapa do trabalho esteve então concentrado no contato singular de cada criança com os livros e com suas histórias de leitura. E mais, estava focado nas histórias das leituras dos textos e na conscientização dos caminhos diferentes que vieram a formar os esquemas mentais de cada uma. Esta etapa concentrou-se ainda na partilha das histórias que se entrelaçavam e que estavam ancoradas em suas memórias. Para Lipman (1994):

[...] os jovens precisam ser incentivados a não só a amar e respeitar as idéias, não só a querer que suas idéias sejam sólidas e razoáveis, mas também a estabelecer as conexões entre as idéias – e ver como elas se relacionam, se apóiam e convergem umas sobre as outras. Somente assim uma pessoa pode começar a construir uma rede de pensamentos que se mostrará constantemente útil e prática (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.107).

A atividade se mostrou relevante ainda, no sentido de nos permitir observar certas zonas de desenvolvimento proximais e cognitivas que apresentavam. Portanto, o aspecto mais relevante para nós foi sem dúvida a oportunidade de conhecê-las melhor, a partir de seus gostos e preferências de leitura.

ra, para que pudéssemos ajudá-las a estabelecer e a buscar suas conexões entre estas histórias e os novos textos que lhes seriam apresentados dali por diante. Durante as apresentações via-se que as crianças valorizavam seus próprios saberes e os dos outros, manifestando-se como “sujeitos percebedores, imaginantes, memoriosos, falantes e pensantes” (CHAUÍ, 2003, p.130).

Não necessariamente em ordem linear, foi possível perceber outros tipos de conexões interativas que envolviam não apenas as que eram feitas entre livros e idéias, mas também entre aquelas que demonstravam como as crianças vêem o mundo e o lugar que nele ocupam, citando sua preferência pelas novelas da moda e suas revistas e trilhas sonoras. Isto nos levou a constatar na prática, que “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 1986, p.127).

Ao estabelecerem conexões, foi dado início a um processo realmente dialógico, que começava a reconhecer a importância do conhecimento das histórias de leitura de cada criança, para que pudéssemos resignificar o contato com o texto literário dali por diante, facilitando a ampliação dos processos metacognitivos, a partir de um ponto fundamental: a capacidade de estabelecer relações. Desse modo, tornou-se mais fácil orientar as crianças neste sentido, para que pudessem encontrar conexões entre determinadas idéias e relacioná-las com as suas experiências de vida e de mundo.

3.5. DAQUI PARA O INFINITO

Antônio Candido (2000, p.45) observa que a literatura possui fundamentalmente três funções: a função social, a função total e a função ideológica. No estudo da literatura de tradição oral, berço da literatura infanto-juvenil, o enfoque sociológico tem papel imprescindível, decorrente de sua própria natureza criadora. Quando nelas se enraíza, o conto moderno prolonga estas narrativas de tradição oral. Muitas vezes, as fontes de sua inspiração temática possuem semelhança com a dos contadores de histórias antigos, que reuniam as pessoas nos finais de tarde e falavam sobre aspectos primordiais da aventura humana. Os ouvintes ou leitores depreendiam a partir da narrativa, aspectos da realidade ali presente, passando a mesma a atribuir-se uma função ideológica³⁰.

A função total da literatura passou então a ser a transmissão de uma visão de mundo que transcendia sempre as situações imediatas e que se inscrevia no patrimônio cultural de um grupo. Por outro lado, observando o cotidiano das pessoas e “as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas”³¹, diversas contestações aos cânones literários tradicionais têm sido feitas e têm tentado eliminar as linhas tradicionais entre a cultura de elite e a cultura popular.

Tendo consciência de que existem outras “maneiras de pensar e ser”³², os Estudos Culturais vêm demonstrando sua preocupação com a cultura popular de forma profunda e desafiadora, ou seja estão preocupados com as inter-relações entre os domínios culturais que parecem estar separados. De

³⁰ O conceito de ideologia será tomado com base no referencial que nos oferece Marielena Chauí, a partir da perspectiva marxista, ou seja, como “um poder social invisível que nos força a pensar como pensamos e agir como agimos”. CHAUI, M. *Convite à filosofia*, 2003, p.53.

³¹ NELSON, TREICHLER & GROSSBERG. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (org). *Alienígenas na sala de aula*, 1995, p.27.

³² SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (org). *Alienígenas na sala de aula*, 1995, p.168.

acordo com Rouanet (1987), a alta cultura e a cultura popular são duas metades de uma totalidade cindida, que só poderá se recompor na medida em que a imaginação utópica puder operar com a invenção do novo e com o sentido de mudança, obtendo um conhecimento crítico do presente.

No meio tempo, elas tem de manter-se em sua autonomia, pois seria tão bárbaro abolir a cultura popular, onde habita a memória da injustiça, como abolir a alta cultura, onde habita a promessa de reconciliação. É nela que lateja a esperança de um futuro além das classes, e é nela, quer se queira ou não, que estão contidas as grades da análise e as categorias teóricas que permitem articular uma prática libertadora. (ROUANET, 1987, p.130)

Neste sentido, qualquer contestação feita aos títulos analisados (que veremos a seguir) e indicados para as crianças que participaram desta pesquisa, deve problematizar sua relação com a cultura de massas e não com o fato de pertencerem exclusivamente a autores estrangeiros ou brasileiros. Como afirma Ana Maria Machado, em séculos de história, a humanidade construiu um fabuloso patrimônio literário. Consoante, a autora argumenta:

[...] será que cada um dos cidadãos contemporâneos não tem direito à sua parcela nessa herança? Se a escola não apresentar aos estudantes o legado da tradição literária que lhes pertence, esse direito não estará sendo negado às novas gerações?(...) O papel do ensino seria então orientar as novas gerações para fazerem suas próprias descobertas nos bosques literários, apresentando-lhes um repertório variado de bons textos, de épocas diversas (MACHADO, 2004, p.98).

Tendo em mente este mesmo tipo de preocupação e de forma que pudessem se sentir engajadas num diálogo produtivo, as crianças foram orientadas durante a Semana Literária (que ocorre todos os anos na escola durante o mês de maio) a adquirir um exemplar dentre sete opções de títulos. Este deveria ser lido “obrigatoriamente”, para que elas pudessem se inscrever no Clube da Leitura e assim socializá-los. Assim, como cada criança adquiriria um exemplar diferente, seria possível, ao término das leituras, que efetuassem trocas de livros entre si. E os educadores, tendo lido a todos, poderiam orientar melhor as discussões em torno dos mesmos.

A base dos critérios adotados para a seleção das obras estabeleceu-se na relação direta que possuíam com o resgate da “Rima” e da “Razão”. Afinal, como viemos até agora afirmando, o “fantástico” é a prova viva de que a humanidade não se define apenas pela técnica ou pela razão, mas também pelo imaginário e pela afetividade. Buscamos assim, indicar livros cujos personagens pudessem despertar fascinação, curiosidade e alimentassem o espírito de humanidade. E que até mesmo antecipassem sentimentos de superstição para explicar a realidade empírica dando a ela aspectos de entidades divinas e “fantásticas”. Desta forma, a razão, a técnica, o imaginário e a afetividade se configuram como fatores que possibilitam acessar o pensamento mítico-simbólico e lógico-racional, compondo o que denominamos hoje um pensamento complexo, ou seja, um pensamento que relaciona em um único tecido o que possui origens diversas e múltiplas.

Decidimos ainda, que iríamos contar com aquela parte dos alunos que já possuíam maior proficiência na leitura. Na verdade, estes sempre nos pareceram os mais prejudicados, pois sempre gastaram uma grande parte de seu tempo em favor daqueles que ainda não teriam atingido, digamos, o mesmo ritmo. Favorecemos este último grupo de alunos, apostando que nos ajudariam a dinamizar a mediação entre os diversos interlocutores presentes na sala de aula, conseguindo assim “elevar” o nível de exigência costumeiro e criando uma “zona de desenvolvimento proximal” ao que esperávamos atingir, embora tendo consciência de que alguns títulos poderiam ser considerados volumosos demais ou de difícil linguagem para crianças que estavam ingressando na 3ª série.

O objetivo do Clube era, portanto, criar uma comunidade leitora que expandisse na sala de aula a compreensão dos livros lidos. Portanto, foi enviado aos pais um comunicado que indicava os títulos para compra, bem como os temas que envolviam os mesmos. É importante salientar que todos os livros já haviam sido manuseados pelas crianças em sala de aula e que algumas já haviam lido alguns de seus capítulos durante as aulas de leitura, o que facilitou o estímulo à elaboração de perguntas que levassem a prever os

finais dos textos. Os livros escolhidos constam na lista abaixo e assim ela foi enviada aos pais:

James e o Pêssego Gigante, de Roald Dahl (Editora 34): É a história de um garoto que realiza uma viagem fantástica em busca de sua liberdade e auto-estima. Esta obra foi também adaptada para o cinema, e como este é, segundo Walter Benjamin “o grande contador de histórias da era moderna” (JOBIM e SOUZA, 2005, p.63), procuraremos trabalhar as duas linguagens em questão, assim como já foi feito em “O Mágico de Oz”;

A Fantástica Fábrica de Chocolates, de Roald Dahl (Martins Fontes): Outro livro do mesmo autor, transformado em filme. Os pais devem estar bem lembrados da primeira versão, de Mel Stuart. Mas talvez alguns já conheçam a nova versão de Tim Burton, que é visualmente encantadora. A obra de Dahl em si é um pouco diferente das duas versões cinematográficas. E isto acrescenta mais graça e surpresa ao texto;

Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (Companhia Editora Nacional): Um clássico que dispensa comentários, muito conhecido pela adaptação da Disney. Por outro lado, o livro de Lewis Carroll, reverenciado no mundo inteiro, é traduzido nesta edição pelo grande Monteiro Lobato. Qualidade em dose dupla.

Alice no País do Espelho, de Lewis Carroll (Companhia Editora Nacional): Uma nova aventura vivida por Alice, pouco conhecida pelas crianças. Desta vez, ela atravessa o espelho e vai parar num grande tabuleiro de xadrez. Vale a pena conhecer.

Um Viking no Jardim, de Annie M. G. Schmidt (Martins Fontes): O que um bárbaro saído da Idade Média pensaria ao ver um aspirador de pó? Pois o livro é muito engraçado, a começar pelo nome da protagonista, uma senhora divertida chamada Tia Patente, que descobre uma urna funerária viking em seu jardim.

Peter Pan, de J.M. Barrie (Companhia das Letrinhas): As crianças já estão travando contato com a obra em sala de aula. Mas é claro, nada substitui a leitura do texto integral de Barrie, um clássico cuja grande novidade é ainda nos permitir “compreender o crescimento como algo que depende do desejo da criança” (CORSO, 2006, p.230).

O Mágico de Oz, de L. Frank Baum (Ediouro): A isca para a história já foi lançada. Sem dúvida, a leitura do texto integral de L. Frank Baum complementaria o encanto que as crianças já saborearam na escola, através das atividades que foram desenvolvidas.

Apesar das diversas outras obras de qualidade existentes hoje no mercado, inclusive de autores brasileiros que aqui não foram mencionados, um recorte era necessário. Este foi seguido de critérios que envolveram a proposta curricular da escola (autores estrangeiros na 3ª. Série e autores brasileiros na 4ª.). Nosso intuito ao sugerir estes títulos era o de contribuir na formação do repertório das crianças, respeitando seus gostos, interesses e demandas, incluindo textos que Jacqueline Held denomina *textos-passarelas*, “que correspondem a uma passagem da vida infantil para a vida adulta e que podem ser lidos em qualquer idade” (1980, p.229).

3.6. FUGINDO DAS “CONCLUSÕES APRESSADAS”

Todas as vezes que um leitor se defrontar com trechos que lhe apresentem indefinições e o instiguem ao confronto de suas certezas, todas as vezes em que o leitor se deparar com fatos obscuros à sua compreensão ou inalcançáveis à sua lembrança, todas as vezes em que o leitor se perturbar com informações que o remetam ao mal-estar do desconhecimento, certamente ele procurará dinamizar o seu acervo pessoal, institucional ou social, acionado seu próprio repertório para que esse possa interagir com o repertório do texto e assim seja capaz de decidir sobre a validade das convenções e formular suas respostas.

Vera Souza Lima. In: YUNES, E., 2002, p.77.

Facilmente desenvolvemos e mantemos um olhar confortável sobre a nossa realidade enquanto seguimos o ritmo do dia-a-dia. Sempre que estamos lidando com pessoas que nos são familiares e com objetos conhecidos em situações rotineiras, compreender o mundo ao nosso redor como assim nos parece é relativamente simples e não requer muito esforço mental. E de fato, nossa concepção de mundo é em grande parte um produto de nossa própria criação. Era isto o que vinha ocorrendo com Milo antes de sua chegada ao “Reino da Sabedoria”.

Com efeito, a razão comunicativa é uma faculdade que valoriza a subjetividade humana, compreendendo-a como resultado de um processo de formação que ocorre em uma complexa rede de interações sociais, que são dialógicas. É neste sentido que a educação não pode compactuar com a submissão às leis sociais vigentes de massificação da identidade pessoal e coletiva, e com os fenômenos de reificação e alienação que se instalam no contexto atual, aos quais já nos referimos.

Por isso não basta somente fazermos as crianças lerem, é preciso possibilitar-lhes o exercício do pensamento. Se levássemos mais a sério o que as crianças nos dizem sobre os seus pensamentos, poderíamos conhecê-las mais e melhor. Neste sentido, o fantástico apresenta uma forma de reflexão

que não é “[...] para a criança, de maneira alguma, ocasião de evasão desmobilizante, mas que ao contrário, desenvolve seu espírito crítico e a faz refletir sobre os problemas de seu tempo” (HELD, 1980, p. 37).

3.6.1. Para o Mar do Conhecimento: Um mergulho inevitável

Enquanto a racionalidade instrumental pode ser rígida ou exclusivamente dedutiva e sem criatividade, a fantasia apresenta condições para que mediante sua leitura, a criança desenvolva uma atitude social que se reflete na sua forma de agir, ou seja, uma forma de razoabilidade, que implica aprender a reconhecer comportamentos, pontos de vista e sentimentos que possam ser diferentes ou semelhantes aos seus. Na literatura de ficção, a criação de mundos diferentes sugere a existência de atitudes e comportamentos de personagens que podem colocar em questão as regras convencionadas pela nossa sociedade. Como Jacqueline Held afirma, o fantástico pode estar “em todo lugar e em nenhum lugar” e [...] “existe sempre para um olhar humano e com relação a ele” (1980, p.59).

Como a criança está inserida em um “universo em que tudo convida à investigação e ao questionamento reflexivo, um universo que tanto estimula o pensamento quanto provoca o encantamento e a ação” (LIPMAN, 1995.p. 23), ela filosofa a partir do momento em que se inquieta e se interroga sobre a vida, a morte, o tempo, o espaço, a amizade, o amor e as relações que estabelece com os outros, ou seja, notadamente se interessa por temas “sérios”. Mas para que isso ocorra, é necessário estimulá-la a pensar de forma a descobrir as relações existentes na realidade e representá-las em sua consciência, refletindo sobre seus significados, ou sentidos, que, de alguma forma, estão dados pela realidade contextual.

Daí a importância de ouvir e dialogar ativamente, abordando temas capazes de tocá-la e que lhe permitam dar voz aos pensamentos. Como tentamos evidenciar na análise de *The Phantom Tollbooth*, estes temas estão presentes na literatura fantástica. Portanto, o canal da fantasia se apresenta a-

qui em toda a sua viabilidade por ampliar as relações existentes entre a razão e a imaginação, na medida em que incita o leitor ao questionamento. Por outro lado, o texto fantástico é *pouco lido* na Escola e as crianças são *pouco* instigadas a formularem perguntas.

[...] as descobertas são muitas vezes feitas por aqueles que estão procurando alguma coisa e possuem uma idéia geral daquilo que estão buscando, mas, ao mesmo tempo, têm a mente aberta para o que possa surgir. Quanto mais hábeis formos em fazer estes preparos antecipadamente, mas a descoberta em si – quando ocorrer – poderá receber os atributos de uma invenção (LIPMAN, 1995, p. 285).

Todavia, normalmente os alunos aprendem que as letras impressas nas páginas do livro abrigam sentidos literais e verdades finitas que não mudam de leitor para leitor. Respondem a uma lista de questões ao final de uma leitura abreviada, resumida e adaptada de um texto literário "adequado à sua faixa etária".

Desse modo, as diferentes questões que surgem nestas condições podem abafar tanto os raciocínios lógicos quanto asfixiar as formas de pensamentos divergentes, uma vez que a formulação de hipóteses depende de nossas chances de imaginar, de supor, de criar alternativas, de inventar, ou seja, de restituir à cena as princesas Rima e Razão. Tudo isto também se relaciona ao pensamento criativo.

'Criatividade' é sinônimo de 'pensamento divergente', isto é, de capacidade de romper continuamente esquemas da experiência. É criativa uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo (RODARI, 1980, p.140).

Sendo assim, para que uma criança possa ir pelos caminhos de “Mais Além” e se tornar também razoável, além de criativa, é necessário que esteja disposta a seguir em frente e a raciocinar sobre um determinado assunto, ou seja, disposta a desenvolver a capacidade de problematizar questões.

3.6.2. O Dodecaedro Mostra o Caminho

Assim como o que ocorreu a Milo, a necessidade de buscar soluções para os problemas enfrentados na subida pelas escarpas das “Montanhas da Ignorância” também se apresenta em nosso cotidiano. A disposição para a busca de soluções torna-se assim um fator que traz não apenas o aprimoramento da experiência, mas também do intelecto.

Para tanto, a observação é uma condição essencial para o fortalecimento de pensamento criativo, que precede o ato de fazer boas perguntas e que leva à descoberta. Mas apenas isto não basta. Observar e perguntar são componentes de um todo integrado, sem o qual não haveria razão de ser para a investigação.

De acordo com Bakhtin (1992), falamos sempre a partir de um grupo social e até mesmo o signo de nossa individualidade é social. Como todo ato da fala se realiza na imersão do fluxo da comunicação verbal, pode receber assim diferentes interpretações. Assim, para que possamos nos expressar com clareza, tanto utilizando a fala quanto a escrita, é necessário compreender aquilo que lemos, tentando estabelecer conexões entre o texto lido e toda a complexidade que este processo envolve. Esta capacidade é uma condição prévia para a aprendizagem significativa, para o fortalecimento da razão comunicativa, para o desenvolvimento da razoabilidade (a racionalidade aplicada) e da criatividade.

De modo semelhante, pessoas que perguntam mantêm sua curiosidade e imaginação viva. Formular questões representa uma forma de permanecermos abertos e em alerta para o mundo ao nosso redor, além de ser uma maneira de nos engajarmos e de atribuir sentido aos textos que lemos. Quando nos defrontamos com situações desconhecidas ou surpreendentes, que não

se encaixam prontamente dentro dos padrões de pensamento já conhecidos, a realidade toma a forma de algo desordenado e confuso. Mas ao mesmo tempo este é um movimento necessário para que possamos destruir falsas noções de experiências e de automatismos que tomamos como verdadeiros - no seu sentido único e literal, para ver o mundo, não como definitivo e acabado, mas de forma a procurar buscar o sentido incomum de seus fatos habituais.

Dessa forma, temos de forjar a capacidade de pensar dialeticamente, procurando observar e ponderar as coisas diante de um contexto mais amplo, ou seja, estabelecendo relações entre objetos ou eventos que estejam aparentemente relacionados ou não. Como viemos até agora afirmando, sem que se desperte seu senso de questionamento e seu desejo de saber mais, as crianças irão se tornar alvo fácil do terrível “Trívium”, da “Desculpa Esfarrapada” e de tantos outros “Demônios de Ignorância”.

Tomando consciência sobre os motivos pelos quais os leitores fazem perguntas e após conversarmos sobre sua importância, cada criança formulou uma questão num pedacinho de papel e a colocou em uma caixinha (que chamamos de Caixa de Pandora). Na medida em que íamos abrindo os papéis, íamos organizando os tipos de questões de acordo com a seguinte classificação: N (não há resposta), V (várias respostas) e U (uma resposta).

Posteriormente, as crianças formularam novas questões para serem colocadas na caixinha, desta vez sobre uma história lida em comum. Classificamos novamente as questões elaboradas, desta vez com base em novos critérios: I (Inferir), T (Procurar no texto) e PA (Pesquisar além do texto). Logicamente foi necessário que buscássemos conceituar o que seria um critério e o que seria inferir (até aquele momento ficamos com uma resposta provisória: *imaginar* o que aconteceria ou teria acontecido).

Mais tarde fez-se necessário expandir o conceito de inferência (fazer suposições ou previsões com base em conhecimentos prévios) para que pudessemos aplicá-lo de forma mais eficiente em outras estratégias. Todavia, o que nos parece importante destacar por enquanto, foi o fato de que a partir daí as crianças não demonstraram ter tantas dificuldades em interpretar

questões, pois sabiam a que domínios pertenciam, se da própria subjetividade, de seus conhecimentos prévios ou se necessitavam de algum tipo de investigação ou pesquisa.

Embora uma resposta denote sempre o caráter provisório do conhecimento, saber responder questões é uma prerrogativa, quando se consegue, através delas, transformar a leitura do texto literário em um momento de maior aprofundamento do mesmo. Por outro lado,

Uma resposta é um estágio de satisfação no processo de investigação; é um lugar em que fazemos uma pausa no curso dos nossos esforços para entender. Questionar e encontrar respostas fazem parte do ritmo da vida, como trabalhar e descansar, ou como um pássaro pousando num galho antes de voltar e voar de novo (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.136).

Cada tentativa de reposta aguça o espírito investigativo das crianças, pois faz com que elas procurem novas pistas não apenas no texto lido, como também respostas nas ilustrações. Uma tentativa de resposta estimula a habilidade de fazer inferências, favorece a produção de novas imagens mentais, afia a curiosidade e o mais importante, favorece o processo de interlocução entre texto-indivíduo, texto-texto e texto-mundo.

3.6.3. O Telescópio de Alex

Saber formular hipóteses é o mesmo que saber pensar a respeito das respostas possíveis às questões que nós mesmos fazemos ou que são elaboradas pelos outros. Portanto, propusemos primeiramente uma atividade em que cada criança deveria formular algumas questões que envolvessem a habilidade de inferir sobre uma das narrativas lidas (por ocasião da compra de um livro na Semana Literária). As questões formuladas pelas crianças foram:

- *Por que Wily Wonka se tornou um chocolateiro?*
 - *Por que Wily Wonka mandou os cupons dourados?*
-

- Em que país ficava a fantástica fábrica de chocolates?
- O que você pensa sobre os personagens mal-educados do livro, como a Violeta Chatacleto?
- Como você imagina o Charlie depois que ele ficou com a fábrica?
- Você acha que o livro *Um Viking no Jardim* é fácil, adequado ou desafiador? Por quê?
- Como era o mundo verdadeiro dos vikings?
- Se você pudesse ir à fábrica de chocolate, o que você iria fazer?
- Dorothy sonhou ou era vida real a sua história?

Como vemos, a elaboração das questões as ajudaram a levantar hipóteses sobre os assuntos dos quais os livros tratavam. As crianças foram capazes de imaginar ou supor possíveis respostas que teriam alguma chance, ou possibilidade de resolver as questões ou os problemas colocados. E, tais respostas seriam possíveis de serem dadas porque tinham algo a ver com o contexto em que os textos foram lidos e compartilhados e com os dados de que as crianças dispunham. Esta atividade se mostrou bastante significativa, uma vez que vínhamos observando que as crianças, no início do ano, apresentavam muitas dificuldades para saber de onde partir para formular uma questão sobre qualquer assunto lido e nesta ocasião, já se sentiam capazes de elaborar questões indiretamente ligadas às narrativas e que exigiam a produtividade do leitor sobre o texto para respondê-las.

Em seguida, os grupos que haviam lido os mesmos livros se reuniram novamente a fim de refletir em conjunto sobre algumas questões³³ que lhes propusemos, sendo que as respostas foram registradas individualmente. Para o livro *A Fantástica Fábrica de Chocolates*, oferecemos as seguintes questões a respeito do tema da verossimilhança:

1. Pode existir uma história de faz-de-conta sobre pessoas de verdade? Por quê?

³³ As questões propostas nesta atividade foram retiradas da Coleção Filosofia para Crianças, “Pimpa”, Manual do Professor, de Mathew Lipman e Ann Margareth Sharp, 1995.

- *Sim, porque tem pessoas no mundo que tem as características iguais as do livro (Gustavo).*

- *Sim, porque o autor pode ter conhecido as crianças e pego o nome delas e seu temperamento e suas características (Gisah).*

- *Sim, porque o autor pode ter conhecido uma criança que se pareça com o Charlie ou ele teve a vida de Charlie (Lizandre).*

- *Sim, porque tem pessoas no mundo que são gordos que nem eu (Murilo).*

**2. Pode existir uma história verdadeira sobre pessoas de faz-de-conta?
Por quê?**

- *Sim, porque a história pode ser real e os personagens de ficção, ou ao contrário (Gisah).*

- *Sim, porque uma história real pode ter pessoas reais que o autor pode ter trocado as personagens (Gustavo).*

A respeito de *Alice no País das Maravilhas* e *País do Espelho*, a discussão girou em torno dos temas sonho/realidade:

1. Podem existir histórias sobre crianças que estão sonhando?

- *Sim, muitas histórias fantásticas são assim (Fernando).*

- *Sim, pois elas ficam na dúvida se tinham sonhado (Elisabeth).*

**2. Uma história pode ser inacreditável e ainda assim ser verdadeira?
Por quê?**

- *Claro, pode ser uma coisa que acontece poucas vezes, mas no livro é capaz de acontecer (Stella).*

- *Sim, porque existem várias coisas inacreditáveis (Marcelo).*

- *Sim, porque tem gente que era pobre e ficou rico (Fernando).*

- *Sim, porque existem muitas histórias inacreditáveis e reais ao mesmo tempo (Jorge).*

3. Podemos acreditar numa coisa da qual duvidamos? Por quê?

- *Não, porque não sabemos se é sonho ou realidade (Júlio e Ana Maria).*

- *Sim, porque não sabemos se é sonho ou realidade (Renata).*

4. Podemos duvidar de algo em que acreditamos? Por quê?

- *Sim, se tivermos uma imaginação forte (Júlio).*

- *Sim, só não podemos acreditar no que duvidamos (Renata).*

- *Sim, porque temos uma imaginação e no país, ela não acredita que passa pelo espaço, mas por causa da imaginação ela passa (Ana Maria).*

Sobre o livro *Um Viking no Jardim*, os temas foram a verossimilhança e a solidão:

1. Tia Patente morava sozinha. Quais são as piores coisas em relação a ficar sozinho?

- *O maior problema é a solidão (Helena, Paulo, Eduardo, Suzana e Marcos).*

2. Se acontecesse com você o mesmo que aconteceu com Tia Patente e você contasse a alguém, seria possível que alguém acreditasse em você? Por quê?

- *Provavelmente não, porque é surreal (mesmo grupo).*

Em *Peter Pan* e *O Mágico de Oz*, as questões seguiram o tema do crescimento, pois ambos exemplificam o que Held considera como “*textos-passarela*” (1980, p.229):

1. Você pode sentir que está crescendo ou você apenas sabe disso?

- *Eu posso sentir que estou crescendo (Caio e Sigrid).*

2. Quando você parar de crescer em tamanho, isso significa que você vai parar de crescer? Por quê?

- Não, porque nós vamos continuar crescendo no conhecimento e na idade (Caio e Sigrid).

3. Aprender coisas novas é uma forma de crescer? Por quê?

- Sim, porque a gente desenvolve o cérebro (Melissa).

- Sim, porque enquanto a gente cresce, nós vamos tendo mais conhecimentos (Adriana).

- Acho que sim, mais o que cresce mais é o conhecimento (Andréa).

4. Crescer significa ser capaz de fazer melhores coisas de melhores maneiras? Por quê?

- Sim, porque quando crescemos aprendemos novas coisas e com o tempo essas coisas vão evoluindo (Stella).

- Não, porque nós, quando pequenos, já sabemos algumas coisas (Adriana).

- Sim, porque no que ajuda a crescer é a liberdade (Andréa).

- Sim, porque crescemos na imaginação, sabedoria e forma de pensar (Fernando).

- Depende, eu acho que não, porque quando crianças também podemos fazer coisas boas, acho que quando crianças aprendemos mais (Elisa).

Ao final da discussão, uma reflexão era necessária, para que pudéssemos utilizar habilidades metacognitivas:

1. O que você pensa sobre as histórias que fazem pensar? Todas elas nos fazem pensar?

- Elas nos fazem pensar nas histórias que estamos lendo. Nem todos os livros fazem pensar (Marcos).

- Eu penso sobre ela que ela acontece pela imaginação por crer numa coisa que é impossível acreditar, isso nos faz pensar (Ana Maria);

- Depende do assunto. Não são todas as histórias que nos fazem pensar (Caio).

- Fazem quando você imagina sobre as histórias (Renata).

- Nem todas, porque tem histórias que o título, a parte de trás ou as ilustrações já revelam muito da história (Gisah).

- Não, eu acho que as com ilustrações não fazem pensar (Rodrigo).

2. Que tipo de histórias nos fazem pensar mais: as histórias em que tudo parece real ou em que tudo parece de faz-de-conta?

- *As histórias que fazem nós pensarmos são as histórias de faz-de-conta (Suzana).*
- *As histórias de surrealismo (Paulo).*
- *As que tudo parece faz-de-conta, porque sempre há algo misterioso (Caio).*
- *As de faz-de-conta, porque não se sabe o que o autor pensou (Gisah).*
- *Faz-de-conta. Porque o faz-de conta são histórias que não podemos ver todos os dias (Adriana).*
- *A de faz-de-conta. Porque as reais podem acontecer e as de faz-de-conta às vezes acontecem (Adriana M).*
- *As de ficção, porque elas liberam a imaginação (Sibele).*

3. Você pensa mais quando está escutando uma história, lendo uma história ou quando está partilhando com alguém idéias sobre esta história?

- *Partilhando, porque troca mais idéias (Suzana e Marcos).*
- *Partilhando, porque a gente pensa bastante e pensamos mais sobre o que pensamos do que quando lemos o texto (Helena).*
- *Partilhando, porque você tem a idéia de todos (Bruno).*
- *Partilhando idéias, porque lendo a gente já tem uma forma pessoal de pensar, ouvindo, porque a história fica um pouco esclarecida e compartilhando, porque você pensa em grupo (Sigrid).*
- *Eu penso mais quando partilho (Caio).*
- *Lendo, porque você cria a sua imaginação (Renata).*
- *Quando a gente partilha, porque duas cabeças são melhores que uma (Rodrigo).*

4. Podemos compartilhar alguma coisa sem que todos recebam um pedaço? Que tipo de coisas? Dê um exemplo:

- *Sim, histórias (Suzana).*
 - *Não, nenhuma coisa (Helena).*
 - *Sim, informações, por exemplo: no jornal disse que aconteceu o Eclipse Total, mas nem todo*
-

mundo ficou sabendo (Sigrid).

5. Podemos compartilhar coisas se as pessoas se revezarem? Que tipo de coisas? Dê um exemplo:

- *Sim, conhecimento (Marcos).*

- *Sim, como opiniões (Sigrid);*

- *Sim, uma leitura (Caio);*

Segundo Tishman (1999, p.93), o que se evidencia na Escola é o uso de uma linguagem rarefeita, devido a um desejo “bem-intencionado, mas equivocado, de facilitar a aprendizagem” (TISHMAN, 1999, p.27), atitude que impede que as crianças recebam pistas importantes e necessárias para pensarem melhor. Estas seriam algumas ciladas que ocorrem “antes do pensar” a respeito de qualquer tema proposto. Ela acontece quando as pessoas encontram um desafio ao pensamento e infelizmente não possuem ou não tiveram uma preparação mental adequada para resolvê-lo.

Observando as respostas dadas pelas crianças, nos parece clara a importância de as auxiliarmos a visualizarem cenários, personagens e ações, bem como a ativar processos que envolvem todo o tipo de inferências e a estabelecer certas relações pessoais com o texto. Deste modo estabelece-se uma disposição dialética entre razão e imaginação e conseqüentemente, uma relação mais equilibrada e enriquecedora através do uso de um vocabulário comum (que leva à apropriação de conceitos). É necessário ainda, que se promovam discussões em que possamos refletir sobre os motivos pelos quais os escritores aludem a estas capacidades dos novos leitores.

3.6.4. Algumas Recomendações

Os livros mais lidos em todas as classes foram *Um Viking no Jardim*, de Annie M. G. Schmidt e *A Fantástica Fábrica de Chocolates*, de Roald Dahl. As recomendações que fizeram, após a discussão em grupo, justificavam-se de diversas maneiras. Sobre *Um Viking no Jardim* foram as seguintes:

- Por que o livro é criativo e os personagens são ótimos e estimulam a imaginação.
- Porque é interessante e porque nós sabemos que a história do viking pode ser interessante e porque envolve a nossa memória com a história do livro.
- Porque traz informações novas, por exemplo, o que é um butim.
- Porque é bem engraçado e quando ele viaja a história se bagunça.
- Porque todos vão rir muito das trapalhadas que acontecem.
- Porque é interessante, engraçado e a gente gostou porque tem que inferir bastante.
- Porque é interessante, tem várias curiosidades sobre os vikings, é uma história de ficção.

Os argumentos usados pelas crianças que leram *A Fantástica Fábrica de Chocolates*, de Roald Dahl foram os seguintes:

- Porque mostra que o futuro pode mudar.
- Porque existe um prêmio e se você quer saber qual é, leia o livro. Está em muitas livrarias.
- Porque é bem mais interessante que o filme.
- Porque tem poucas páginas com ilustrações.

Sobre *Alice no País das Maravilhas* e no *País do Espelho*, de Lewis Carroll, foi dito o seguinte:

- Porque achamos que estimula a imaginação e é muito interessante. Tem várias aventuras que dentro delas tem várias perguntas interessantes.

A respeito de *Peter Pan*, de James M. Barrie:

- *Porque tem partes de luta, coragem e aventura. Leia o livro, assista ao filme e se divirta.*

O movimento retroativo efetuado pela demanda de justificar as recomendações dos livros lidos permitiu-nos observar algumas evidências de nossa proposta de intervenção, evidenciando um processo que auxiliou a construção de um verdadeiro diálogo na interlocução e no entrelaçamento das subjetividades infantis e adultas.

No primeiro livro, *Um Viking no Jardim*, alguns grupos fizeram citações a respeito da importância do humor, do uso de inferências, do resgate da memória e da descoberta de novas palavras. No segundo livro, *A Fantástica Fábrica de Chocolates*, evidenciou-se a questão dos processos de visualização, como a comparação entre o livro e o filme e a valorização das poucas páginas contendo ilustrações (para permitir ao leitor a livre produção de imagens mentais). Em *Alice*, embora ambas as obras tenham sido pouco lidas pelas turmas, o grupo salientou a importância do questionamento provocado pelas passagens do livro.

Assim, um leitor pode captar algumas das idéias importantes de um texto, mas é o entusiasmo e a curiosidade que movem sua busca e o tornam um detetive engajado e hábil em identificar pistas para descobrir em que sentido uma leitura lhe oferece significados pessoalmente relevantes, e de que modo ela possibilita a realização de algum tipo de descoberta que mereceria ser compartilhada.

Dessa forma, não compreenderemos a “fantasia” como uma fuga da realidade, mas sim como um “telescópio” para a descoberta de realidades essenciais, muitas vezes esquecidas pelos adultos.

3.7. UMA SINFONIA COLORIDA

A compreensão de textos é um processo interativo e inferencial que implica a construção de um modelo mental do significado do texto. Quando um leitor confronta-se com a leitura de um texto, constrói uma representação que é produto das próprias características do texto, de seus conhecimentos prévios, das ações que o leitor realiza sobre o texto ao procurar apoderar-se de seu sentido. Nesse processo de apropriação produz-se, inevitavelmente, todo tipo de inferências.

Liliana Tolchinsky e Ana Pipkin, 2003, p.102.

Sabemos que o cultivo das práticas de raciocínio permite enfatizar mais o sentido (contextual) do que o aspecto formal dos textos, priorizando as interações que a língua permite estabelecer com o mundo. Mas como vimos na aventura vivida por Milo, esforços conjuntos são prerrogativas na luta contra os “Demônios da Ignorância”. Nesta perspectiva, cada pessoa é influenciada pelo contexto em que se insere, através do apoio e da assistência que recebe dos demais membros que dele participam. Desse modo, ao apropriarem-se de valores específicos de um grupo, conhecimentos e habilidades serão aprimorados nesta rede de interações. Ou seja,

[...] o conhecimento só é assimilado em espaços de interação que se estabelecem entre sujeitos (duas pessoas, no caso da interação face a face; sujeito-texto no caso de leitura; sujeito-texto-professor, não necessariamente nessa ordem, nas situações pedagógicas) (PIVOVAR, 2002, p.94).

Todas as situações vividas por Milo impuseram-lhe desafios que requeriam a união de vários outros personagens na busca por soluções que pudessem transcender suas experiências passadas. Da mesma forma, na leitura diversos processos interativos se manifestam. Se uma leitura for realizada em uma ocasião em particular, esta incluirá uma forma de compreensão que será referendada pelo contexto em que a mesma ocorreu. Será influenciada

ainda, pelos subsídios e habilidades que o leitor possuía no dado momento em que foi realizada. O resultado de uma leitura significativa dependerá assim, da maneira como o leitor souber construir pontes entre suas experiências passadas, as situações encontradas nos textos e com outros pontos de vista. É isto o que compreendemos com um processo dialógico.

3.7.1. A atividade tal como foi pensada

Durante o processo de implantação da pesquisa, muitos movimentos precisam ser realizados no sentido de testar os pressupostos teóricos em que esta se baseava. E mais ainda, nessa caminhada, que muito se assemelhava a de Milo, diversas reorientações precisam ser realizadas, tantos nos aspectos teóricos quanto práticos.

Ao mesmo tempo em que se percebia uma série de problemas acontecendo em relação à metodologia de leitura que vínhamos adotando e as propostas que gostaríamos de enfocar, havia um cronograma curricular a ser cumprido e uma pesquisa em andamento. Ambas, em diversos momentos se entrecruzavam.

Com base nos conhecimentos teóricos que se vinha buscando, algumas alterações metodológicas foram acontecendo, não necessariamente numa ordem linear. Este aspecto foi decisivo para que se pensasse em estratégias que pudessem então fazer com que as crianças expressassem seus processos invisíveis de pensamento e os materializassem de alguma forma.

Como a pesquisa pedia que a voz fosse dada às crianças, este fato demonstrou o quanto as práticas de sala de aula ainda precisavam ser revistas, a fim de que o trabalho com o texto fosse aos poucos se descentralizando não apenas da figura do professor, como também transformando a sala de aula em um espaço de fato interlocutivo, de forma que as crianças passassem também, a ouvir umas às outras. Por outro lado, as primeiras atividades que envolviam a partilha de livros lidos não surtiram o efeito esperado. As conversas permaneceram soltas e não obtiveram muito aprofundamento.

Para este fim, refletimos sobre alguns pontos que deveriam ser levados em consideração e que permaneceram expostos em um cartaz, adaptando o esquema proposto por Miller (2003, p.95):

- O que eu tenho a dizer conecta-se com o tópico em questão? (A criança reflete sobre o que está sendo dito. Caso esteja certa de que possui algo a dizer de forma relacionada ao tema, deve levantar um dedo);
- Posso conectar o que tenho a dizer com algo que alguém já disse? (Deve ficar atenta à fala do outro e se desejar complementá-la, levanta dois dedos);
- Posso sustentar o que tenho a dizer? Que evidências eu possuo do que estou dizendo ou experiências pessoais podem embasar meus argumentos? (Deve levantar três dedos para fornecer exemplos pessoais);
- Aquilo que quero dizer aprofundará esta conversação? (Levantar quatro dedos para dizer outra coisa ou formular alguma pergunta para alguém);
- Se não concordo com alguma opinião, posso repetir o que a pessoa disse e então explicar como e porque penso de forma diferente? (Levantar cinco dedos para dar uma opinião contrária);

Os recursos utilizados para promover as discussões foram também sendo construídos gradativamente, à medida que as crianças iam se tornando familiarizadas com o vocabulário introduzido nas aulas (como a idéia de “imagem mental”, “estabelecer uma conexão”, “inferir”, “formular uma pergunta”, ou “determinar o problema e o tema da história”). Assim, após ter percorrido esta trajetória (semelhante a de Milo), julgamos que seria oportuno colocar em prática o jogo da leitura, que consistia em dividir a turma em grupos de cinco crianças para discutir idéias, primeiramente, em torno de um texto lido em comum. Cada criança recebia uma carta, indicando uma determinada função que deveria exercer no grupo. Eram elas:

Milo (o diretor de discussão): Elabora perguntas que levarão o grupo a discutir questões importantes sobre o livro.

Mestre Croma (o artista): Comenta a respeito das ilustrações que representam as passagens mais significativas da história lida.

Matemágico (o iluminador): Ressalta passagens importantes da história lida e descobre o problema do personagem.

Toque (poderoso conector): Encontra conexões entre o material lido e algo fora do texto, como uma experiência pessoal, um tópico estudado em outra disciplina ou em um outro livro de ficção ou não-ficção.

Azaz (mágico das palavras): Discute as palavras do texto que são pouco conhecidas, interessantes ou de difícil compreensão.

O resultado desta atividade pareceu bastante positivo. Na atividade de agrupamento, as crianças contribuíam para encontrar a solução dos problemas emergentes do personagem, das palavras desconhecidas, para indicar conexões com outros textos, para relacionar suas partes às ilustrações e para auxiliar umas às outras na medida em que surgiam dificuldades. Inclusive, criaram códigos utilizando cores para cada uma das atribuições.

Mantendo este diálogo com o texto, os encontros passaram a ser cada vez mais abertos e as conversas, tanto sobre os livros lidos individualmente, quanto sobre os textos lidos em conjunto, foram se tornando mais comuns. Este tipo de prática trouxe também para a sala de aula um novo tipo de abordagem, deslocando o papel da professora/pesquisadora para uma posição de monitoramento do processo. Neste sentido, quando um pequeno grupo afirmava já ter finalizado as discussões, sugeríamos então que respondessem a algumas questões de ordem metacognitiva, como nos exemplos propostos por Cole (2003, p.91):

-Todos estavam preparados?

- Conseguimos nos manter concentrados na partilha de idéias sobre o texto lido?

- Tentamos responder aos questionamentos de todos?
- Conseguimos incluir a todos?
- Fizemos consultas ao texto lido?
- Estabelecemos conexões com os personagens da história?
- Com o cenário? - Com alguns fatos?
- Estabelecemos conexões com outros textos?

Uma vez concordando com as respostas dadas pelo grupo, todos os membros da equipe deveriam assinar seus nomes logo abaixo das questões.

Um outro aspecto relevante que derivou desta prática foi que, como os papéis de cada criança se alteravam a cada rodada, uma vez que eram atribuídos por sorteio, todas elas tinham a chance de desenvolver as habilidades em questão. Ao mesmo tempo, elas mesmas forneciam subsídios e assistência para aqueles que apresentavam certo grau de dificuldade. Deste modo, as crianças mais tímidas foram provocadas a participar da atividade. Suas motivações, valores e objetivos foram promovidos ao assumir o papel que lhes cabia no grupo, tanto ao expressar idéias que os outros não haviam pensado, como tendo a chance de ouvir, falar e discutir sobre livros que se encontravam num nível de dificuldade acima de suas capacidades até aquele momento.

Sendo assim, a importância do diálogo para a compreensão da leitura, pôde ser enfatizado na prática. A partilha, os questionamentos e a revisão de opiniões levaram as crianças a desenvolver uma maior atitude “responsiva” (BAKHTIN, 1992), diante da leitura. Dessa forma a sala de aula foi transformada em uma comunidade de conversação que trabalhava para alcançar um objetivo, o que por sua vez só poderia acontecer mediante a colaboração de todos.

Assim, aprender não significa apenas desenvolver habilidades isoladas, mas envolver a pessoa inteira. Isto contribui e muito, para a formação de sua subjetividade, pois “[...] a educação deveria sempre abranger o um e os mui-

tos, a pessoa e o grupo, e qualquer fase da educação que tenda a dar ênfase à pessoa contra o grupo, ou ao grupo contra a pessoa, é obviamente destruidora” (READ, 1986, p.59).

3.7.2. Cabines fantásticas para todos

Um outro problema que vínhamos enfrentando já há algum tempo, era o de garantir que as crianças efetivamente lessem os livros tomados emprestados da biblioteca da escola. Sendo assim, a idéia do jogo se estendeu a este espaço, onde uma vez por mês, ao invés da Hora do Conto, as crianças teriam uma atividade denominada “Clube de Leitura Partilhada”.

Neste Clube, pequenos grupos de alunos reuniam-se para discutir uma parte de um livro. A discussão era conduzida com a responsabilidade dos alunos, que diante da leitura realizada no mês, deveriam apresentar e discutir idéias que julgassem relevantes. Sendo parte de um programa de leitura estruturado, não apenas de uma leitura obrigatória, os grupos se formavam pelas escolhas dos mesmos livros ou de acordo com certas habilidades que haviam desenvolvido bem até o momento. De início, os alunos eram instigados a falar apenas sobre os dispositivos literários que compunham as histórias e progressivamente, foram convidados a relacionar os pontos de vista dos autores, experiências que se conectavam ao enredo, a forma como fizeram previsões ou formularam imagens mentais. Mais tarde, começaram a efetuar registros escritos em que poderiam expressar sentimentos, pensamentos e reações diante dos textos lidos, além de elaborarem questões sobre as situações vividas pelas personagens, idéias, ações, cenários, símbolos, temas e quaisquer outros elementos que julgassem relevantes para o momento da partilha.

Segundo Bakhtin, “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (1992, p.330). Assim como a comparação de imagens mentais favorece a modificação de nossas estruturas mentais, as respostas dadas por outros leitores

também fazem com que o pensamento se modifique, chegando a realização de conclusões mais elaboradas. Esse patrimônio criado pela sujeição histórica atua de forma determinante na construção da subjetividade da criança, uma vez que resulta de “[...] condicionamentos sociais, ideológicos, inconscientes, e ao mesmo tempo, lugar de novas elaborações, que na linguagem, podem ser percebidas a partir das marcas de intervenção do sujeito” (MARQUES, 2001 p. 23).

Nesta prática, a colaboração se tornou o centro da reunião. As crianças remodelavam e acrescentavam a seu próprio entendimento as opiniões dos demais, ao mesmo tempo em que construía novos sentidos. A discussão no Clube foi guiando as crianças, aos poucos, a uma maior compreensão do que haviam lido através de uma discussão estruturada e extensiva a trabalhos escritos ou desenhados, nos casos em que cada criança havia lido um título diferente. As anotações diárias de leitura serviam de apoio para o apresentador iniciar sua fala. Era também, uma forma de materializar aspectos importantes para a sua discussão.

A idéia de formar o Clube evidenciou o quanto as práticas anteriores de leitura permaneciam centradas na interação dos professores com os textos e não na interação das crianças com os mesmos. As próprias atividades de Hora do Conto realizadas pelo setor da Biblioteca Infantil foram repensadas, de forma a não permanecerem centradas sempre na figura das contadoras de histórias.

Paulatinamente, a inserção no Clube de Leitura Partilhada foi capaz de promover não só um engajamento crítico e reflexivo por parte das crianças na leitura, como resolveu consideravelmente o problema dos empréstimos de livros efetuados na biblioteca que não eram lidos. Desse modo, os alunos passaram a escolher o livro que desejavam ler, de acordo com o nível de proficiência em que se encontravam.

3.7.2. Algumas limitações

Uma das maiores divergências que podemos encontrar entre o pensamento de Piaget e Vygotsky refere-se à investigação sobre o impacto da aprendizagem. Piaget concentrou seus estudos mais naquilo que as crianças eram capazes de realizar sozinhas. Vygotsky, pelo contrário, interessava-se em observar o que as crianças eram capazes de fazer mediante intervenções ou “mediações”.

Temos consciência de que na presente pesquisa houve uma intervenção ativa nos processos mentais das crianças que estavam sendo observadas e produzimos novas formações por meio desta. Mas, como um discurso se forja a partir de múltiplas falas, há que se considerar que neste processo estiveram presentes as vozes de todas as pessoas (pais, educadores e contextos) que fizeram e ainda fazem parte da história de cada criança, ou seja, elementos que formaram um conjunto de experiências das quais não poderíamos dar conta em sua totalidade.

É importante ressaltar assim, que os resultados alcançados por esta pesquisa se referem à análise de turmas de uma única escola, e que, portanto, irão trazer uma série de características e peculiaridades próprias que não poderão ser generalizadas para todos os contextos. Neste sentido, qualquer forma de comparação destes resultados deverá ponderar os aspectos físicos, organizacionais e metodológicos, bem como, as relações humanas que compõem o contexto no qual a pesquisa foi realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma palavra escolhida ao acaso, e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir.

Gianni Rodari, 1982, p.14

A realidade não é única, é antes temporária e plural. Segundo Benjamin (1987), a ficção alegórica é uma das formas de se ver o mundo, cujo procedimento parte da descontextualização dos elementos que parecem estar fixados e intransponíveis, para inseri-los em outros lugares. Conferindo a estes elementos novos significados, a alegoria, como conjunto de metáforas, proporciona aos leitores a oportunidade de reconsiderar a realidade sob novas perspectivas. Para Lipman, as narrativas de ficção potencializam a capacidade de utilizar o pensamento metafórico. Este é notadamente marcado pela sua característica *ampliativa* e não meramente *explicativa*. E mais:

Representa uma mistura de categorias ou esquemas – uma mistura que, do ponto de vista literal ou prosaico, parece ser um atrevimento total, mas a partir do qual surge uma confluência nova e vigorosa do pensar incomparavelmente mais rica do que os modos mais convencionais de pensar. O pensar metafórico é, portanto, uma síntese de incompatibilidades que produz, como um binóculo, uma profundidade muito maior de visão devido ao simples ato de justaposição (LIPMAN, 1995, p.288).

O efeito provocado pela leitura de um texto alegórico pode, portanto, vir a refletir tanto as relações que se estabelecem entre o mundo real e a sua representação através da arte, como a cultura em que a criança vive e suas experiências pessoais, variando conforme sua época e espaço. Todos os

seus elementos revelam uma intenção comunicativa, pois o texto alegórico possui uma estrutura que tende sempre conduzir a uma leitura secundária.

De acordo com Held, “a imaginação, como a inteligência e a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia (1980, p.46)”. É preciso não apenas auxiliar as crianças a visualizarem cenários, personagens e ações, para que sejam capazes de refletir sobre a ação que se passa em uma história. É preciso ensiná-las a ativar processos que envolvem todo o tipo de inferências e a estabelecer certas relações pessoais com os textos, para que observem plenamente o modo como as histórias se constroem e possam depreender aquilo que podem significar.

Ainda que a consciência sobre a importância do papel da literatura não seja algo novo, não há dúvida de que a compreensão de textos que envolvem viagens fantásticas a lugares fictícios acrescenta ao repertório de um leitor em formação, visões mais amplas sobre as várias maneiras de se viver e de se compreender a realidade. A fantasia impede a perpetuação do pensamento unidimensional e sem imaginação. Todavia, sempre que se busca compreender como se arvora uma leitura desta ordem, é preciso resgatar e fortalecer os diversos processos de pensamento que compõem a Rima e a Razão.

Sabemos que assim como Milo, para que as crianças cheguem a realizar leituras que as levem à “Sabedoria”, muitos caminhos ainda precisam ser percorridos. Mas como viemos até agora afirmando, é fundamental buscar desenvolver nas crianças a habilidade de perceber relações, para que identifiquem a maior diversidade possível de desdobramentos presentes nos textos literários e fortaleçam sua inteligência sensível. Neste sentido, sua história de leitura precisa ser valorizada, uma vez que sua formação discursiva interfere na forma como atribui sentido à leitura.

Não se deseja, contudo, por meio destas práticas, forjar meramente um “ideal” de leitor. O que se deseja é que as crianças vejam os livros como passaportes para a realização de diferentes viagens e como forma de alimentar interesses, descobrir e explorar paixões. Deseja-se que saibam eleger livros como companheiros capazes de conectá-las a outras pessoas e idéias pelo mundo afora e através dos tempos. Que se tornem não apenas leitoras esco-

larizadas, mas que a assumam a leitura como forma de viver uma vida mais rica e produtiva.

Para que estas intenções se concretizem, ainda que minimamente, é necessário assumir a literatura na Escola como exercício de cognição estética e de descoberta de espaços solidários. A tarefa de “animar a leitura” não pode deixar de prescindir o confronto de sentidos entre interlocutores, para que as crianças desenvolvam uma postura interpretativa diante do mundo, como um ato de construção reflexiva que leve ao pensar crítico, criativo e cuidadoso (LIPMAN, 1995).

A analogia é uma habilidade essencial para a criação de imagens alegóricas. Ela exige do leitor habilidades não apenas de análise e síntese, mas também de inferir, visualizar e conectar elementos que envolvem a imaginação, a sensibilidade e o intelecto. Como a prática analógica é a habilidade mais genérica de todas as habilidades criativas e a mais imaginativa dentre as habilidades analíticas (LIPMAN, 1995), sua relevância é fundamental na promoção do equilíbrio entre razão e imaginação.

Desse modo, estratégias de compreensão de leitura que busquem estabelecer relações de equilíbrio entre razão comunicativa e imaginação criadora precisam continuar sendo cada vez melhor desenvolvidas pela Escola, a fim de que possam favorecer a construção de subjetividades que não apenas venham a possuir maior intimidade com a cultura impressa, mas que promovam o fortalecimento e a prática do pensamento analógico. Por sinal, este é a base do recurso alegórico e está no cerne do equilíbrio entre razão e imaginação.

Como dois saberes que confluem desde tempos imemoriais que se intercomplementam na produção do repertório humano, precisam fazer parte do quadro de preocupações de qualquer Escola que deseja colocar as crianças em contato com a leitura do literário e expandir a sua visão de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO T. W.: *Teoria da semicultura*, in: Educação e Sociedade, ano XVIII, n.º 56, dez., 1996.

ANDRE, M. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. Cad. CEDES. [online]. Dez. 1997, vol.18, no.43 [citado 12 Fevereiro 2006], p.46-57. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>. ISSN 0101-3262. Acesso em 12/02/2006.

BAGNO, M. *O espelho dos nomes*. São Paulo: Ática, 2005.

BARCELOS, J.; SOUZA, S. *Cinema, narrativa e subjetividade*. In: JOBIM E SOUZA, S. Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

BARRIE, J. L. *Peter Pan e Wendy*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Peter Pan*. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BAUM, L. F. *O mágico de Oz*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. *O mágico de Oz*. São Paulo: Scipione, 2003.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BRADBURY, R. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, 2003.

BULLOCH, K. *A guide for using The Phantom Tollbooth in the classroom*. Westminster: Teacher created resources, 1996.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1967.

_____. *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra: Ângelus Novus, 1995.

CAROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

_____. *Alice no país do espelho*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

_____. *Alice: edição comentada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CECCANTINI, J. (org.) *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP. Anep. 2004.

CITELLI, A. (Org.) *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 1999.

CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1986.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, figuras, formas, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

COELHO, N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COLE, A. *Knee to knee, eye to eye: circling in on comprehension*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2006.

CORSO, M.; D. *Fadas no divã*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DAHL, R. *A fantástica fábrica de chocolate*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *James e o pêssego gigante*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- DUBORGEL, B. *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- EDINGER, M. *Using beloved classics to deepen reading comprehension*. New York: Scholastic Professional Books, 2001.
- ESCHER, M. *Gravura e desenhos*. Paisagem, 2004.
- FARIA, A. (org.) *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FERREIRO, E.; PALACIO, M. (coord.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERNANDES, R. *Entre nós, o Sol: Relações entre infância, imaginário e lúdico na educação não-formal*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- FIGUEIREDO, V. *Kant & a Crítica da razão pura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAWUNDER, M. *A palavra mascarada: sobre a alegoria*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1996.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Trad. Luís Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
-

JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. (org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

JOUVE, F. *A floresta: mitos e lendas*. São Paulo: Ática, 1998.

JUSTER, N. *Tudo depende de como você vê as coisas*. Trad. Jório Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *The phantom tollbooth*. New York: Random House, 2005.

KONDER, L. *Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Ática, 1996.

LEWIS, C. S. *As crônicas de Nárnia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LIPMAN, M; SHARP, M; OSCANYAN, F. *A filosofia na sala de aula*. Trad. Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN; SHARP, M. *Pimpa*. Coleção Filosofia para Crianças. Manual do Professor. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995.

LIPMAN, M. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOBATO, M. *Geografia de Dona Benta*, São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Peter Pan*, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

_____. *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Brasiliense, 39 ed., 1994.

_____. *Aritmética da Emília*. São Paulo: Brasiliense, 19 ed., 1982.

MACHADO, A. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Ja-

neiro: Objetiva, 2002.

_____. *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MANGUEL, A. & Guadalupi, G. *Dicionário de lugares imaginários*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MATTOS, M. *A gramática da Emília*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>> Acesso em: 28/12/2006.

MILLER, D. *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland: Stenhouse Publishers, 2002.

MIRANDA, L. *Subjetividade: a (des)construção de um conceito*. In: JOBIM E SOUZA, S. Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

OREHOVEC, B.; ALLEY, M. *Revisiting the reading workshop: management, mini-lessons, and strategies*. New York: Scholastic Professional Books, 2003.

OUTSEN, N.; YULGA, S.; *Teaching comprehension strategies all readers need: mini-lessons that introduce, extend, and deepen reading skills and promote a lifelong love of literature*. New York: Scholastic Professional Books, 2002.

PACHECO, E. (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PERROTTI, E. *A Leitura como Fetiche*. In: BARZOTTO, V. *Estado de Leitura*. Campinas SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

PIVOVAR, A. *O parlamento das gralhas*. In: Educar, n.20. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

PRESTES, N. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Trad. Susana Menescal de Alencar e Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAGACHE, C.C. *Terras de mistério*. São Paulo: Ática, 2003.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo, Summus, 1986.

_____. *O sentido da arte: esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura e das bases dos julgamentos estéticos*. São Paulo: Ibrasa, 1978.

_____. *Arte e alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1. ed. 1968.

RIBEIRO, L. *Entre caixas de Pandora, canastras de Emília e bolsas amarelas: memórias de leitura*. Campinas, 2004. 180 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/>. Acesso em 12/05/2006.

RODARI, G. *A gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROUANET, S. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHIMDT, A. *Um viking no jardim*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

STEIMBERG, S. & KINCHELOE, J. (org.). *Cultura infantil: A construção*

corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STERNBERG, R; GRICORENKO, E. *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Trad. Maria A. V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. [et al.]. *Compreensão de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TISHMAN, S. *A cultura do pensamento na sala de aula*. Trad. Cláudia Buchewitz. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. 2^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VIGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WILHELM, J. *Improving comprehension with think-aloud strategies*. New York: Scholastic Professional Books, 2001.

YUNES, E. (org.) *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

ZAPPONE, M. *Práticas de leitura na escola*. Campinas, 2001. 245 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese8.html>. Acesso em 24/02/2007.

ZIMMERMANN, S., HUTCHINS, C. *Seven keys to comprehension*. New York: Three Rivers Press, 2003.

ZIRALDO. *O pensamento vivo do menino maluquinho*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

FONTES ELETRÔNICAS

http://en.wikipedia.org/wiki/Norton_Juster. Acesso em 21/12/2006

http://www.lpl.arizona.edu/~bcohen/phantom_tollbooth/. Acesso em 12/01/2007.

FILMES

FLEMING, V. *The Wizard of Oz*, 1939.